



Revista

Educação em Questão

v. 53, n. 39, set./dez. 2015

Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Revista Educação em Questão

Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
ISSN | 0102-7735 | Revista Impressa
ISSN | 1981-1802 | Revista On-line



Natal | RN, v. 53, n. 39, set./dez. 2015

Revista Educação em Questão

Publicação Quadrimestral do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Conselho Editorial

Marta Maria de Araújo | Editora Responsável
Alessandra Cardozo de Freitas | Editora Adjunto
Antônio Cabral Neto
Débora Regina de Paula Nunes
Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade
Maria da Conceição Passeggi

Comitê Científico

Ana Chrystina Venâncio Mignot | UERJ
Ana Maria Iorio Dias | UFC
Adair Mendes Nacarato | USF
Antônio Gomes Ferreira | Universidade de Coimbra
Carlos Henrique Carvalho | UFU
Dalila Andrade Oliveira | UFMG
Daniel Hugo Suárez | Facultad de Filosofía y Letras |
Universidad de Buenos Aires
Elizeu Clementino de Souza | UNEB
João Ferreira de Oliveira | UFG
João Maria Valença de Andrade | UFRN
Lucídio Bianchetti | UFSC
Karl Michael Lorenz | Sacred Heart University | U.S.A
Maria Arisnete Câmara de Morais | UFRN
Maria Helena Menna Barreto Abrahão | PUCRS
Marly Amarilha | UFRN
Nicholas Davies | UFF
Telma Ferraz Leal | UFPE
Valentín Martínez-Otero Pérez | Univ. Complutense de Madrid
Wagner Rodrigues Valente | UNIFESP/II

Base de Dados

Eubase | Universidade Estadual de Campinas
Diadorim | Diretório de Informações da Política Editorial
das Revistas Científicas Brasileiras
GeoDados | Universidade Tecnológica Federal do
Paraná
Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación
Educativa | IRESIE | México | D.F.
Sistema Regional de Información en Línea para Revistas
Científicas de América Latina, el Caribe, España y
Portugal | LATINDEX
Sumários.org | Sumários de Revistas Brasileiras

Portais Especializados

Clase | Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y
Humanidades (México)
Portal Educ@ | Fundação Carlos Chagas
Portal de Periódicos | Capes
Portal de Periódicos | SEER-IBICT
Portal de Periódicos Eletrônicos da UFRN

Política Editorial

A Revista Educação em Questão é um periódico quadrimestral do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Periódico de acesso aberto, publica artigos inéditos de Educação resultantes de pesquisa científica, além de resenhas de livros e documentos históricos.

Revista Educação em Questão

Publicação Quadrimestral do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação

Reitora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Ângela Maria Paiva Cruz

Diretora do Centro de Educação

Márcia Maria Gurgel Ribeiro

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Alda Maria Duarte Araújo Castro

Bolsistas

Raíra Mércia da Cunha

Thábatha Hanna de Medeiros

Capa

Vicente Vitoriano Marques Carvalho

Revisão de Linguagem

Affonso Henriques da Silva Real Nunes

Magda Silva Neri

Revisão de Normatização

Tércia Maria Souza de Moura Marques

Editoração Eletrônica

Raíra Mércia da Cunha

Revista Educação em Questão

Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Campus Universitário | Lagoa Nova | Natal | RN

CEP | 59072-970

Fone | 084 | 3342-2270 | Ramal | 242

E-mail | eduquestao@ce.ufrn.br

Site | www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br

Portal | <http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao>

Divisão de Serviços Técnicos
Catalogação da Publicação na Fonte | UFRN
Biblioteca Setorial | CCSA

Revista Educação em Questão, v. 1, n. 1 (jan./jun. 1987) – Natal,
RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 1987.

Descrição baseada em: v. 53, n. 39 (set./dez. 2015).

Periodicidade quadrimestral

ISSN | 0102-7735 | Revista Impressa

ISSN | 1981-1802 | Revista On-line

1. Educação – Periódico. I. Departamento de Educação. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. IV. Título.

RN|BS|CE

CDD 370
CDU 37 (05)



Sumário

| | |
|--|-----|
| Editorial | 10 |
| Artigos | |
| A educação supletiva nas Campanhas de Jovens e Adultos no Brasil e em Portugal (Século XX) <i>Marta Maria de Araújo</i> <i>Joaquim Luis Alcoforado de Medeiros</i> <i>António Gomes Ferreira</i> | 12 |
| "Exportar" mão-de-obra qualificada a custo zero: quanto perde Portugal com a "fuga de cérebros"? <i>Luisa Cerdeira</i> <i>Maria de Lourdes Machado-Taylor</i> <i>Tomás Patrocínio</i> <i>Belmiro Cabrito</i> | 45 |
| O processo de estágio supervisionado na formação de professores portugueses e brasileiros <i>Rosenilde Nogueira Paniago</i> <i>Teresa Jacinto Sarmiento</i> | 76 |
| Uma mulher educada no oitocentos: a escrita feminina no Diário da Viscondessa de Arcozelo <i>Maria Celi Chaves Vasconcelos</i> | 104 |
| Esquecidas em um armário: redações escolares desenvolvidas no Programa PERICAMPUS/UFRGS (1987-1991) <i>Doris Bittencourt Almeida</i> | 132 |
| As tropelias e assuadas de escolares e garotos na cidade do Rio de Janeiro entre os séculos XIX e XX <i>Irma Rizzini</i> <i>Jucinato de Sequeira Marques</i> <i>Vinicius de Moraes Monção</i> | 159 |
| Psicogênese da língua escrita: referência fundamental para a compreensão do processo de alfabetização <i>Maria Estela Costa Holanda Campelo</i> | 186 |



Educação jesuítica na América Portuguesa: a dispensa das leis positivas e a 218
racionalidade mercantil

Célio Juvenal Costa

Anderson dos Santos de Oliveira

Documento

Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler. Entrevista com Moacyr de 242
Góes

Resenha

A educação (esférica) do homem 255

Hercília Maria Fernandes

Pareceristas Ad-hoc 261

Normas Gerais de Publicação na Revista Educação em Questão 262



Summary

| | |
|--|-----|
| Editorial | 10 |
| Articles | |
| The continuing education in the youth and adult campaigns in Brazil and Portugal (XX Century) <i>Marta Maria de Araújo</i> <i>Joaquim Luis Alcoforado de Medeiros</i> <i>António Gomes Ferreira</i> | 12 |
| Export hand-skilled labor at no cost: how much Portugal loses to the "brain drain"? <i>Luisa Cerdeira</i> <i>Maria de Lourdes Machado-Taylor</i> <i>Tomás Patrocínio</i> <i>Belmiro Cabrito</i> | 45 |
| The internship process over seen the training of Portuguese and Brazilian teachers <i>Rosenilde Nogueira Paniago</i> <i>Teresa Jacinto Sarmiento</i> | 76 |
| A woman educated in the nineteenth-century: woman's writing in the Viscountess of Arcozelo's Diary <i>Maria Celi Chaves Vasconcelos</i> | 104 |
| Forgotten in a closet: scholl essays developed in the Program PERICAMPUS/ UFRGS: (1987-1991) <i>Doris Bittencourt Almeida</i> | 132 |
| Disorders and jokes of schoolchildren and boys in Rio de Janeiro between XIX and XX centuries <i>Irma Rizzini</i> <i>Jucinato de Sequeira Marques</i> <i>Vinicius de Moraes Monção</i> | 159 |
| Psychogenesis of the written language: fundamental reference for understanding the literacy process <i>Maria Estela Costa Holanda Campelo</i> | 186 |



Education jesuitin Portuguese America: the positive laws cancellation and the market 218
rationality
Célio Juvenal Costa
Anderson dos Santos de Oliveira

Document

Feet on the ground, we are also able to learn to read Campaign. A Moacyr de 242
Góes Interview

Essay

The (spherical) education of the man 255
Hercília Maria Fernandes

Ad-hoc Reviewers 261

General Rules for Publications in the Revista Educação em Questão Normas 262



Sumario

| | |
|---|-----|
| Editorial | 10 |
| Artículos | |
| La educación continua en las campañas de jóvenes y adultos en Brasil y en Portugal (del siglo XX) <i>Marta Maria de Araújo</i> <i>Joaquim Luis Alcoforado de Medeiros</i> <i>António Gomes Ferreira</i> | 12 |
| Exportar mano de obra calificada a costo cero: cuánto Portugal pierde con la emigración altamente calificada? <i>Luisa Cerdeira</i> <i>Maria de Lourdes Machado-Taylor</i> <i>Tomás Patrocínio</i> <i>Belmiro Cabrito</i> | 45 |
| La etapa del proceso de supervisión en la formación de profesores portugueses y brasileños <i>Rosenilde Nogueira Paniago</i> <i>Teresa Jacinto Sarmiento</i> | 76 |
| Una mujer educada en ochocientos: escritura femenina en lo Diario de la Vizcondesa de Arcozelo <i>Maria Celi Chaves Vasconcelos</i> | 104 |
| Olvidado en un armario: ensayos de la escuela desarrollados en el Programa PERICAMPUS/UFRGS (1987-1991) <i>Doris Bittencourt Almeida</i> | 132 |
| Bromas y desórdenes de chicos y estudiantes en la ciudad de Río de Janeiro entre los siglos XIX y XX <i>Irma Rizzini</i> <i>Jucinato de Sequeira Marques</i> <i>Vinicius de Moraes Monção</i> | 159 |
| Psicogénesis del lenguaje escrito: referencia fundamental para la comprensión del proceso de alfabetización <i>Maria Estela Costa Holanda Campelo</i> | 186 |



| | |
|--|-----|
| La educación jesuita en el América Portuguesa: la exención de las leyes positivas y la racionalidad del mercado <i>Célio Juvenal Costa</i> <i>Anderson dos Santos de Oliveira</i> | 218 |
| Documento | |
| Campaña de Pie en Tierra También se Aprende a Leer. Entrevista con Moacyr Goes | 242 |
| Reseña | |
| Educación (esdérica) del hombre <i>Hercília Maria Fernandes</i> | 255 |
| Árbitros Ad-hoc | 261 |
| Normas Generales para la Publicación en los Números de la Revista Educação em Questão | 262 |



Editorial

Editorial

No dia 4 de outubro de 2015, no transcorrer da programação da 37ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), realizada na Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis) ocorreu a Reunião do Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação (Fepae). Nessa Reunião do Fepae, o Prof. Dr. Romualdo Luiz Portela de Oliveira, Coordenador da Área de Educação na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), discorreu sobre Avaliação dos Periódicos de Educação (2013-2014), especificamente acerca dos princípios definidos pela Capes e das dificuldades de classificação dos Periódicos de Educação mediante os critérios atuais e à instabilidade da Plataforma Sucupira. Nessa Reunião do Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação, a Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira (Coordenadora do Fepae) entregou para o Prof. Dr. Romualdo Luiz Portela de Oliveira, o documento elaborado pelos Editores de Periódicos de Educação das regiões Norte e Nordeste, requerendo ao Coordenador da Área de Educação na Capes que procedesse a uma nova avaliação dos Periódicos de Educação (2013-2014) devido a problemas constatados de equívocos de avaliação, de erros de Qualis em alguns estratos, e, principalmente, pelo fato de alguns Periódicos de Educação não terem sido avaliados, seja pela permanência do Qualis quando aplicados os critérios de avaliação, seja pela não alteração do Qualis quando aplicados os critérios de avaliação. Isso tudo justificaria o nosso pedido de uma nova avaliação e não recursos, individualmente, impetrados. Ao requerermos uma nova avaliação dos Periódicos de Educação, propomos a associação combinada com dois princípios fundamentais: 1) A divulgação do conhecimento acadêmico e científico produzido na área de Educação em mais e em melhores periódicos avaliados pelos critérios condizentes com cada estrato; 2) A produção do conhecimento em Educação em mais e em melhores periódicos para que se efetive a promoção contínua dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil. Requeremos, ainda, a constituição de uma comissão de "avaliadores auxiliares", formada pelos Editores de Periódicos de Educação de cada região do Brasil para que possam colaborar com os avaliadores Ad hoc na reclassificação do Qualis Periódicos de Educação (2013 e 2014). O documento foi



subscrito por dezesseis Editores de Periódicos de Educação das regiões Norte e Nordeste.

Marta Maria de Araújo
Editora Responsável pela Revista Educação em Questão



A educação supletiva nas Campanhas de Jovens e Adultos no Brasil e em Portugal (Século XX)

Marta Maria de Araújo Araujo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Brasil
Joaquim Luís Medeiros Alcoforado
António Gomes Ferreira
Universidade de Coimbra | Portugal

Resumo

12 Este artigo pretende apreender princípios, preceitos teóricos, materiais de ensino e aprendizado, e ainda, procedimentos didáticos, pedagógicos e educativos intrínsecos à Campanha de Educação de Jovens e Adultos, oficializada no Brasil (1947-1949) e à Campanha Nacional de Educação de Adultos, oficializada em Portugal (1952-1954). O trabalho de cunho histórico está alicerçado pelo procedimento histórico-comparativo conforme a teorização de Clarice Nunes (2001) consiste em compreender e explicar as lógicas sobre as quais as singularidades e as diversidades operam numa perspectiva mais global. Em termos de conclusão, a educação primária supletiva no Brasil e em Portugal mediante as Campanhas de Jovens e Adultos necessariamente legitimaria e efetivaria os princípios e as proposições de caráter universal dos organismos internacionais, em particular, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

Palavras-chave: Campanha de Educação de Jovens e Adultos no Brasil e Portugal. Educação supletiva. Organismos internacionais

The continuing education in the youth and adult campaigns in Brazil and Portugal (XX Century)

Abstract

This paper intends to make apprehension of principles, theoretical precepts, teaching and learning materials, and still, learning, teaching and pedagogical procedures intrinsic to the Youth and Adult Education Campaign, made official in Brazil (1947-1949) and the National Campaign for Adult Education, made official in



Portugal (1952-1954). The historical nature of work is underpinned by historical and comparative procedure as theorizing Clarice Nunes (2001) consists in understand and explain the logic on which the peculiarities and diversities operate in a more global perspective. In terms of conclusion, the continuing elementary education in Brazil and in Portugal, through the Youth and Adult Campaigns, necessarily would legitimize and would put into effect the universal principles and propositions of international organizations, in particular the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco).

Keywords: Youth and Adult Education Campaign in Brazil and Portugal. Continuing education. International organizations.

La educación continua en las campañas de jóvenes y adultos en Brasil y en Portugal (del siglo XX)

Resumen

Este artículo tiene la intención de comprender los principios, preceptos teóricos, materiales de enseñanza y aprendizaje, y aun, el aprendizaje, la enseñanza y los procedimientos educativos intrínsecos a la Campaña de Educación de Jóvenes y Adultos, oficializada en Brasil (1947 a 1949) y la Campaña Nacional para la Educación de Adultos, oficializada en Portugal (1952-1954). La naturaleza histórica de la obra se basa en el procedimiento histórico y comparativo según la teorización de Clarice Nunes (2001) consiste en comprender y explicar la lógica en la que las particularidades y diversidades operan en una perspectiva más global. En termos de conclusión, la educación primaria complementaria en Brasil y en Portugal por medio de las campañas de jóvenes y adultos a necesariamente legitimaría y afectaría los principios y proposiciones universales de las organizaciones internacionales, en particular la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco).

Palabras clave: Campaña de Educación de Jóvenes y Adultos en Brasil y Portugal. La educación continua. Las organizaciones internacionales.

Introdução

Os anos que imediatamente se seguiram à Segunda Guerra Mundial (1939-1945) fizeram eclodir a institucionalização de diversos organismos internacionais, a exemplo da Organização das Nações Unidas (ONU,

fundada em 24 de outubro de 1945 na cidade de São Francisco, Estados Unidos, entidade que substituiu a Sociedade das Nações), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, fundada em 16 de novembro de 1945 na cidade de Londres, Inglaterra) e a Organização dos Estados Americanos (OEA, fundada em 30 de abril de 1948 na cidade de Washington, Estados Unidos), com seus sistemas de conferências, comitês, grupos de estudos, seminários, reuniões, boletins, relatórios, publicações especializadas, pretendendo, em matéria de educação, a cooperação internacional mediante princípios e proposições de caráter universal.

No decurso da Segunda Guerra Mundial, foi realizada na Cidade do Panamá, a 1ª Conferência de Ministros e Diretores da Educação das Repúblicas Americanas (25 de setembro a 4 de outubro de 1943), promovida pela União Panamericana com o patrocínio do governo do Panamá¹ De acordo com a Ata Final dessa 1ª Conferência (1944), a educação do adulto analfabeto ou semianalfabeto – um dos problemas do pós-guerra – necessariamente compreenderia o desenvolvimento de requisitos culturais e profissionais para o exercício da liberdade e da responsabilidade individual, bem como requisitos inerentes à cooperação internacional em matéria de educação.

14 Para o desenvolvimento desses requisitos gerais e específicos, resoluções e recomendações foram dirigidas aos cursos de educação supletiva, a cursos de continuação para adultos e a planos e programas para o ensino do adulto com prazos mínimos, devendo, pois, a escolarização oferecida equivaler ao ensino da escola primária regular. Considerando a equalização das oportunidades educacionais, devia-se fazer, periodicamente, o recenseamento demográfico da população letrada e iletrada por grupo de idades e sexo e por regiões geoeconômicas.

Próximo ao término da Segunda Guerra Mundial (oficialmente considerada em 2 de setembro de 1945) foi promovida, na cidade de Londres, a Conferência Educacional e Cultural das Nações Unidas (1º a 16 de novembro de 1945), quando foi aprovada em 16 de novembro de 1945, a Convenção de uma Organização Educativa, Científica e Cultural das Nações Unidas, que resultou na criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), como uma agência especializada da Organização das Nações Unidas.



Pelo documento dessa Convenção que criava uma Organização Educativa, Científica e Cultural das Nações Unidas (1946, p. 84), os países signatários como o Brasil² teriam como propósito primordial “[...] atingir gradativamente, pela cooperação dos povos nos domínios da educação, ciência e cultura, a paz internacional e a prosperidade comum da humanidade [...]”, como assim proclamada na Carta das Nações Unidas (assinada a 26 de junho de 1945) na Conferência das Nações Unidas sobre Organização Internacional na cidade de São Francisco.

Para a materialização desse propósito primordial, firmaram-se acordos internacionais necessários e imprescindíveis para promover um vigoroso impulso à educação popular e à expansão da cultura em geral, além de promover a livre circulação de ideias tanto pela palavra como pela imagem. Assim, certamente, elevaria o ideal de igualdade de oportunidades educativas sem distinção de raça, de sexo e de diferenças econômicas. A educação para a cidadania universal elevar-se-ia como um fator de primeira ordem das coisas para principiar a mais promissora aproximação internacional de todas as nações.

Por conseguinte, um ano após a aprovação pela Assembleia Geral das Nações Unidas (representada por quarenta e oito Estados) da Declaração Universal dos Direitos do Homem (10 de dezembro de 1948) e quatro anos da fundação da Unesco (1945), foi levada a efeito, na cidade dinamarquesa de Elsinore, a 1ª Conferência Internacional de Unesco (19 a 25 de junho de 1949) de *Educação de Adultos*. Essa 1ª Conferência Internacional de Unesco de *Educação de Adultos* reuniu vinte e um organismos internacionais e cento e seis delegados de vinte e sete países, predominantemente da Europa e da América do Norte. Há que se reconhecer o efeito simbólico da Declaração Universal dos Direitos do Homem nessa Conferência Internacional de Unesco de Educação de Adultos, especialmente quanto ao ideal comum a ser atingido por todos os povos e por todas as nações pela educação escolar, com admissão de decisões uniformes e progressivas de caráter nacional e internacional.

O Brasil – um dos países membros da Organização das Nações Unidas, signatário da Convenção que resultou na criação da Unesco – foi convidado para se fazer representar na III Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) ocorrida em Beirute (outubro de 1948), na capital do Líbano. Para representar o Brasil, o Ministério das Relações Exteriores designou o professor Manoel Bergström

Lourenço Filho. Em face da exposição dos resultados de aproximadamente quinhentos mil (500.000) brasileiros alfabetizados através da Campanha de Educação de Jovens e Adultos, a Organização das Nações Americanas e a Unesco designaram o governo brasileiro como patrocinador do VI Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos.

O VI Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos – patrocinado pelo governo brasileiro promotor da Campanha de Educação de Jovens e Adultos no Brasil e promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Organização das Nações Americanas e União Panamericana, com a colaboração da Organização Internacional do Trabalho (OIT), da Organização Mundial da Saúde (OMS), do Escritório Internacional de Educação de Genebra (dirigido por Jean Piaget), do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (Comissão Nacional da Unesco no Brasil) – teria sido realizado na cidade brasileira de Petrópolis, Estado do Rio de Janeiro (27 de agosto a 3 de setembro de 1949), reunindo técnicos de educação de adultos (Guatemala, México, Venezuela, notadamente), delegados, observadores e técnicos internacionais de países americanos, além de países europeus (como Portugal) e países asiáticos.

O VI Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos à semelhança dos anteriores e congêneres efetuaria por meio dos especialistas convidados – conforme notas e informações do VI Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos (1949, p. 32) – uma reciprocidade das ideias pedagógicas inovadoras pelo confronto dos planos exercitados pela educação primária de jovens e adultos, além do aprofundamento das bases teóricas “[...] para as campanhas e técnicas modernas de alfabetização convertida em instrumento favorável à saúde, à convivência em sociedade, à realização da democracia, ao emprego nobre dos lazes, ao melhoramento do trabalho, à conservação dos recursos naturais”.

Pela documentação do VI Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos, as principais indicações de temas de leituras escolares sugeridas pelos especialistas convidados para os jovens e os adultos moradores das zonas urbanas e rurais aprenderem a ler e permanecerem sem lendo, seriam aqueles que proporcionassem conhecimentos elementares sobre civismo e vida social; nutrição, natureza e conservação de recursos naturais;



melhoramento do trabalho agrícola; sociedade, indivíduo e saúde; direito social, seguros sociais; cooperativas, habitações, crédito popular.

Concomitante aos temas de leituras escolares, apareciam as indicações dos materiais didáticos e procedimentos pedagógicos (cartilhas, livros, artes plásticas, peças de teatro, audiovisual como o cinema, quadros murais, publicações), instituições culturais (bibliotecas populares, associações culturais e cívicas), igualmente recomendados para a educação de jovens e adultos pelos especialistas convidados pelos organismos internacionais.

A especialista em leitura para adultos, que aprendam a ler em contexto escolar, a professora americana Ana Nolan Clark do Instituto para os Assuntos Interamericanos (no ano de 1945 esteve no Brasil, Costa Rica, Equador, Guatemala, México e Peru) proferiu por convite da Unesco, a palestra de título: *Critérios para a seleção ou preparação de material de leitura destinado a adultos que aprendem a ler*. Os assuntos para leitura dos adultos em contexto escolar deveriam indispensavelmente – para Clark (1949, p. 2) – alcançar as mais completas vias de pensamento e formas de viver do povo. Para esse estrito alcance, deviam ser “[...] práticos e relacionados com as necessidades do próprio leitor e os de sua família. De modo geral, a saúde e a higiene são as maiores necessidades [...], além de modos de trabalho, costumes e hábitos”.

Doravante, os organismos internacionais especialmente a Unesco (constituídos de comitês e comissões), com suas resoluções, recomendações, convenções e acordos internacionais em matéria de educação postulavam, imprescindivelmente, orientar ou mesmo induzir as políticas educacionais nacionais gerais e específicas uniformemente, mediante a convergência de princípios, preceitos teóricos, materiais de ensino e aprendizado, procedimentos didáticos, pedagógicos e educativos e destinatários das políticas públicas de educação de jovens e adultos.

Nas décadas de 1940 e de 1950, foram oficializadas, no Brasil, no período de dezesseis anos (1947-1963) e em Portugal no período de quatro anos (1952-1955), as Campanhas de Educação de Adultos, destinadas, particularmente, a grupos de jovens e adultos com idade entre 14 a 35 anos que não haviam frequentado a escola ou tinham abandonado precocemente.

Todavia, para os historiadores da educação do Brasil e de Portugal analisarem as políticas públicas federais e as políticas públicas nacionais de

educação de jovens e adultos, planejadas e implementadas pelos órgãos de educação de seus países deveras induzidas pelos organismos internacionais notoriamente a Unesco, há que se pesquisar num corpus documental apropriado (legislação educacional, portarias ministeriais, acordos institucionais, despachos, relatórios, planos), para, na sua generalidade, apreender em princípios, preceitos teóricos, materiais de ensino e aprendizado, procedimentos didáticos, pedagógicos e educativos e destinatários das políticas públicas de educação de jovens e adultos, além das razões políticas e sociais intrínsecas às Campanhas de Educação de Adultos no Brasil e em Portugal. É evidente que cada um desses elementos está inter-relacionado com todos os outros.

O presente trabalho³ de cunho histórico e alicerçado pelo procedimento histórico-comparativo, conforme a teorização de Clarice Nunes (2001), consiste em compreender e explicar as lógicas sobre as quais as singularidades e as diversidades operam numa perspectiva mais global. Ao historiador da educação, Gilberto Alves (2001, p. 164), o singular e o universal são indissociáveis “[...] e o objetos de pesquisa só são suficientemente captados quando revelam essa indissociabilidade”.

18 A escrita do trabalho circunscreve-se aos três primeiros anos da Campanha de Educação de Adultos no Brasil integralizado no Plano Geral de Ensino Supletivo (1947-1949) e da Campanha Nacional de Educação de Adultos, oficializado no âmbito do Plano de Educação Popular em Portugal (1952-1954), relativamente ao Plano efetivado pelo Serviço de Ensino Supletivo do Estado do Rio Grande do Norte (Brasil) e ao Plano de Educação Popular, efetuado pelo Serviço de Ensino Supletivo particularmente no Distrito de Coimbra e Distritos limítrofes (Portugal).

Campanha de Educação de Adultos no Brasil e no Rio Grande do Norte (1947-1949)

O Brasil declara-se uma República Federativa como forma de organização do Estado Brasileiro compreendida pelas incumbências constitucionais à União, aos Estados e aos municípios na distribuição de competências legislativas, normativas e financeiras de cada ente e articulação conjunta. Pelo caráter federativo do Estado brasileiro, sucede-se o sistema federal de educação com normas nacionais, abrangendo planos e instituições sob a jurisdição da União.



No regime do Estado Novo no Brasil (1937-1945), o presidente Getúlio Dornelles Vargas criava, no Ministério da Educação e Saúde, a Comissão Nacional de Ensino Primário, com uma das atribuições de organizar o plano de uma campanha nacional de educação de adolescentes e adultos mediante a cooperação dos poderes públicos federais, estaduais, municipais e iniciativas de particulares (Decreto-Lei nº 868, de 18 de novembro de 1938).

Ainda que houvesse políticas restritas de educação primária para adultos nos Estados, Territórios e Distrito Federal (2.077 cursos e 164.487 mil alunos matriculados aproximadamente), o Censo Populacional de 1940 havia mostrado que 55% (13.279.919, aproximadamente) do grupo de população adolescente e adulta nas idades de 18 anos e mais em todo o país encontrava-se qualificado como iletrados (aqueles que muito pouco praticavam a leitura e a escrita) e como analfabetos com variações regionais bem acentuadas. Por conseguinte, quase a metade da população ativa estaria despreparada para a vida social e econômica do país de complexidade crescente, por não lhe haver sido oportunizada a educação escolar na idade própria.

No governo do presidente Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), o Ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani Bittencourt (1946-1950), em 1º de fevereiro de 1947, instalou o Serviço de Educação de Adultos (Portaria, nº 57, de 30 de janeiro de 1947) nomeando o Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação, o professor Manoel Bergström Lourenço Filho, o coordenador do Plano Geral de Ensino Supletivo da *Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos Analfabetos* ou “funcionalmente analfabetos” ou, abreviadamente, *Campanha de Educação de Adultos*.

A *Campanha de Educação de Adultos*, a primeira Campanha oficial e nacional de “combate” ao analfabetismo, foi promovida com a concessão de auxílios federais (como aliás, se procedeu nos Estados Unidos), visando à implantação de uma rede de cursos primário supletivo, segundo a distribuição demográfica apurada pelo Censo Populacional de 1940. Pelo caráter federativo do Estado brasileiro, a Campanha de Educação de Adultos seria organizada por meio do sistema de cooperação interadministrativa entre a União, Estados, Distrito Federal, Territórios e Municípios.

Subjacente à ideia da *Campanha de Educação de Adultos*, estaria, a pretensão de impulsionar uma política de educação primária supletiva para educar jovens e adultos simultaneamente às políticas educativas para as

crianças em idade escolar. Para esse alcance, a destinação da União (através do Ministério da Educação e Saúde) dos recursos da quota de 25% proveniente do Fundo Nacional de Ensino Primário (Decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945), com a designação de “Auxílios aos Estados, Territórios e Distrito Federal”, além das dotações consignadas em rubricas orçamentárias específicas aprovadas pelo poder legislativo, observando os termos do Plano Geral do Ensino Supletivo, aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde.

Com o pressuposto de que a educação deveria unificar realidades e ideais de igualdade de oportunidades educativas e de formação para o futuro das crianças, jovens e adultos, bem como promover um vigoroso impulso à alfabetização e à “educação popular” de jovens e adultos de base comum no período de dois ou três anos – pelo trabalho das autoridades educacionais, professores, professores “voluntários”, associações civis, congregações religiosas e de empresas públicas e privadas – o Plano Geral de Ensino Supletivo da *Campanha de Educação de Adultos* no parecer de Lourenço Filho (1947) estaria essencialmente consentâneo com as resoluções e recomendações da Conferência da União Panamericana (1944), da Carta das Nações Unidas (1945) e, em especial, em observância às resoluções e às recomendações da Unesco.

O que esse Instituto [Unesco] da Organização das Nações Unidas, está propondo se faça é, nas suas linhas capitais, o que está realizando o Ministério da Educação, com a cooperação dos Estados e Territórios e do Distrito Federal (LOURENÇO FILHO, 1947, p. 14).

O Plano Geral de Ensino Supletivo da *Campanha de Educação de Adultos* – tal como elaborado por Lourenço Filho e firmemente fundamentado nos preceitos teóricos, procedimentos didáticos, pedagógicos e educativos, além dos princípios de caráter universal da Unesco – teria sido, por esse educador, debatido no curso de orientação pedagógica (1949) para os professores dos cursos supletivos promovido pela Fundação Getúlio Vargas em colaboração com o Ministério da Educação e Saúde. A ideia de Lourenço Filho, constante no texto abaixo, elucida uma das recomendações da Unesco:

A Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) define os objetivos dessa educação de base como sendo os que facultem, a cada homem, os elementos que permitam viver a vida mais completa e mais feliz, e de forma



a adaptar-se com mais facilidade às modificações de seu meio (LOURENÇO FILHO, 1949, p. 123, grifo do autor).

Como previsto no Plano Geral de Ensino Supletivo da *Campanha de Educação de Adultos* – no dia 15 de abril de 1947 – teriam sido oficialmente instaladas dez mil e quatrocentos e dezesseis (10.416) cursos de ensino primário supletivo para educar jovens e adultos (fundamentados numa pedagogia própria) nas cidades, vilas e principais povoados de todos os municípios do Brasil, conforme os cálculos de déficits escolares apurados pelo Serviço de Estatística da Educação e Saúde (cinco vezes mais o número de cursos existentes em 1946).

Nos termos do Relatório das atividades no exercício de 1947, uma média de seiscentos e nove mil e novecentos e noventa e seis (609.996) alunos de 15 anos e mais matricularam-se nas dez mil e quatrocentos e dezesseis (10.416) cursos de ensino primário supletivo nos horários diurno e noturno, com uma média de 30 a 50 por classe de aula. Nesse ano de 1947, os recursos destinados pela União à Campanha de Educação de Adultos foram no valor de trinta e um milhões, quarenta e um mil e quatrocentos cruzeiros (Cr\$ 31.041.400), além de dezessete milhões (Cr\$ 17.000.000,00) da dotação consignada em rubrica orçamentária específica, aprovada pelo poder legislativo.

No segundo ano da *Campanha de Educação de Adultos*, conforme o Relatório das atividades no exercício de 1948, o número de cursos de ensino primário supletivo em todos os municípios brasileiros passaria para quatorze mil e trezentos e cinquenta e nove (14.359), com uma média de oitocentos mil (800.000) alunos matriculados. Por sua vez, uma parte desses cursos supletivos foi destinada aos pequenos povoados para as populações rurais; outra parte foi destinada aos alunos da 2ª série do ensino primário supletivo devido à continuação da escolarização.

Nesse ano de 1948, além dos cursos primário supletivo funcionaram cerca de três mil (3.000) cursos “de continuação” ou destinados a pessoas já alfabetizadas. Uma apreciação do coordenador da Campanha, em seu Relatório de 1948 (p. 88), era de que o “[...] o povo deseja instruir-se, que ocorre às escolas que se abrem, e onde quer que se abram [...]”. Nesse ano, os recursos destinados à Campanha de Educação de Adultos foram no valor de quarenta e seis milhões, novecentos e cinquenta e cinco mil (Cr\$

46.955,000,00), além de dezessete mil (Cr\$ 17.000.000) da dotação consignada em rubrica orçamentária específica, aprovada pelo poder legislativo.

No terceiro ano da *Campanha de Educação de Adultos*, segundo o Relatório das atividades no exercício de 1949, o número de cursos de ensino primário supletivo em todos os municípios brasileiros teria sido ampliado para quinze mil e duzentos (15.200), com uma média de oitocentos e trinta mil (830.000) alunos matriculados. Pelo menos, um curso primário supletivo foi implantado em escolas rurais construídas com os recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário. Nesse ano de 1949, os recursos destinados à Campanha de Educação de Adultos foram no valor de cinquenta e três milhões (53.000.000,00) além de dezessete mil (Cr\$ 17.000.000) da dotação consignada em rubrica orçamentária específica, aprovada pelo poder legislativo.

Enquanto diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938-1946), o professor e pesquisador Lourenço Filho – conforme o Relatório das atividades no exercício de 1947 – coordenou uma pesquisa sobre o “vocabulário mínimo do adulto” composta por uma equipe de especialistas do ensino inicial de leitura e escrita responsável por adaptar a língua portuguesa ao sistema de ensino para adultos. Por sua vez, esse “sistema” havia sido empregado, inicialmente, nas Filipinas (1915), posteriormente em outros países pelo missionário protestante e educador norte-americano, Frank Charles Laubach.

O missionário e educador norte-americano Frank Charles Laubach concedeu os direitos de adaptação ao professor Lourenço Filho para a produção das cartilhas destinadas à aprendizagem inicial de leitura de modo rápido e satisfatório, com o auxílio de palavras-chave e do procedimento da “silabação”. Pelo Relatório de Lourenço Filho (1947/1948, p. 30 e 31): “Em cada lição se apresentam [palavras-chaves] e que aparecem repetidas, nas lições seguintes, permite auto aprendizagem, ou descoberta de novas palavras.” As *Instruções aos professores de ensino supletivo* orientariam o trabalho pedagógico em sala de aula.

O trabalho do professor Lourenço Filho, principalmente, propiciou as bases teóricas para que a equipe de especialistas, em ensino inicial de leitura e escrita, planejasse e organizasse as primeiras cartilhas oficializadas para os cursos de ensino primário supletivo da Campanha de títulos – *Ler, primeiro guia de leitura; Saber, segundo guia de leitura e Viver, guia do bom cidadão*.



As Cartilhas resumiam toda orientação educativa da Campanha: “Ler” para “Saber” e “Saber” para “Viver” mais plenamente ou melhor”.

Doravante os propósitos veementemente defendidos por Lourenço Filho (1949): educar o adulto era, pois, salvar a própria vida das crianças; uma educação de base comum que igualmente propiciasse um ajustamento social proveitoso do adulto – foram, pois, editados e distribuídos aproximadamente cinco milhões (5.000.000.00) de textos impressos na forma de livros didáticos, cartilhas, cadernos, folhetos e coleção. Esse material didático destinava-se aos estudos e aprendizados da aritmética elementar, história pátria, geografia do Brasil, bem como de noções elementares de ciências, vida social e família, higiene e alimentação; noções de formação moral e cívica, noções de direitos e deveres do cidadão, noções de defesa da saúde, de trabalho e de economia, além de noções de conservação das riquezas naturais. Afinal, que materiais didáticos, em seus títulos e seus formatos, foram distribuídos para os cursos de ensino primário supletivo de todo o Brasil?

– Livros didáticos, quadros murais de palavras-chave e folhetos de títulos – *Guia de linguagem, Guia de matemática, Narrativas de história do Brasil, Hino do Alfabetizado e Letras do alfabeto.*

Livro de título – *Juca Fubá vai à cidade*. Pelo trabalho de Costa (2012)⁴, o livro narra a história “desastrosa” de Juca Fubá, um “caipira analfabeto”, tocador de viola que morava próximo ao Rio São Francisco e se muda para Belo Horizonte. Ele era destinado aos alunos dos cursos que já sabiam ler e escrever (possivelmente os alunos da segunda série da educação primária supletiva).

– Cartilhas, cadernos, manuais, folhetos e coleção de cartazes da “série” Educação da saúde, da alimentação e da higiene de títulos – *Guia de alimentação, Cartilha da saúde, Educação sanitária, Educação higiênica, Malária, Tuberculose, Cuidemos da criança, Cuidado da criança e Assistência e higiene da gravidez.*

– Cartilhas, cadernos, folhetos, coleção de cartazes e quadros murais de palavras-chave da “série” noções básicas de vida social, família, cultura, direitos e deveres do cidadão, técnicas e melhoramento do trabalho e economia individual de títulos – *Um começo de vida, O trabalho, ABC do lavrador, O operário, O bom caminho, O analfabeto em face do direito, além dos cadernos de*

orientação técnica de títulos: Afiador, Carpinteiro, Fresador, Fundidor, Ferreiro, Latoeiro, Pedreiro, Soldador, Tirar leite com ciência.

– Livros, cartilhas, cadernos, folhetos e coleção de cartazes que, na sua maioria, compuseram os acervos das *Bibliotecas Ambulantes, das Bibliotecas Populares e das Bibliotecas de Leituras Circulantes.*

– Livros de títulos – *Fundamentos e metodologia do ensino supletivo e Instruções aos professores de ensino supletivo.*

– Para o Programa *Ensino Visual* da Campanha de Educação de Adultos, foram distribuídas telas portáteis, aparelhos elétricos e a querosene de projeção filmes educativos e *diafilmes* de títulos: *Nasce uma criança, A criança no lar, A proteção à criança, A educação da saúde, Difteria e higiene, Modernas técnicas de trabalho, Registro civil e A terra também morre.*

Refletindo as políticas de ensino primário supletivo para jovens e adultos de todo o Brasil, de conformidade com o Plano da Campanha de Educação de Adultos, a ideia que vem à mente é, pois, da equalização das oportunidades educacionais para mulheres e homens jovens e adultos. Conforme o Relatório das atividades, no exercício de 1950, a matrícula geral do ensino primário supletivo no triênio de 1947-1949, foi de, aproximadamente, dois milhões de jovens e adultos. Quanto ao grupo de idade dos alunos matriculados, 63% pertenciam ao sexo masculino e 37%, ao sexo feminino; 66% eram de 15 e 20 anos; 25% de 21 e 30 anos; 7% de 31 a 40; 2% mais de 41 anos de idade.

Assim, pelo índice de idade no quadriênio, a maioria dos alunos matriculados nos cursos supletivos era adolescentes. Por seu turno, 41,5% dos cursos de ensino supletivo da Campanha funcionavam na zona urbana; os demais, ou seja, 58%, em povoações e pequenos lugarejos de zonas rurais, geralmente frequentados por homens e mulheres que viviam de trabalhos rurais. Nesse triênio (1947-1949), o total dos recursos destinado pela União à *Campanha de Educação de Adultos* foi de cento e trinta e um milhões, duzentos e trinta e nove mil e quatrocentos cruzeiros (131.239.400,00), além de cinquenta e um mil (Cr\$ 51.000.000) das dotações consignadas em rubrica orçamentária específica, aprovada pelo poder legislativo.

Assim como ocorreu em todo o território nacional, a solenidade de instalação oficial dos cursos de ensino primário supletivo no Estado do Rio Grande do Norte foi no dia 15 de abril de 1947 em Natal, no Grupo Escolar



“Isabel Gondim” do bairro das Rocas de auti com a presença do Dr. Everton Cortez, Secretário Geral do Estado; professor Severino Bezerra de Melo, Diretor do Departamento de Educação; padre Eymard L’E Monteiro, representante do Bispo Diocesano, além do professores e alunos. A cooperação da Federação Mariana da Diocese de Natal para a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos foi matéria do Jornal “A Ordem” publicado em Natal.

A classe que está funcionando na Capela da Praia do Meio [sob o patrocínio da Federação Mariana] apresenta elevada matrícula de mais de cinquenta jovens e homens, os quais demonstram a melhor boa vontade em aprender. Num generoso auxílio para o êxito da classe da Capela da Praia do Meio, a Cooperativa Central de Crédito fez uma doação em carteiras, num valor de dois mil cruzeiros, afim de completar o mobiliário escolar (A COOPERAÇÃO DOS CONGREGADOS MARIANOS, 1947, p. 1).

Nesse Estado, o Serviço de Ensino Supletivo era de responsabilidade do prof. Severino Bezerra de Melo, Diretor do Departamento de Educação. Por seu turno, devido ao contingente da população analfabeta ou funcionalmente analfabeta foram assinados os *Termos do Acordo Especial* (2 de abril de 1947) e, logo depois, o *Termo Aditivo ao Acordo Especial* (31 de maio de 1948) entre o Ministério da Educação e Saúde (representado pelo Ministro Clemente Mariani Bittencourt) e o governo do Rio Grande do Norte (representado pelo Interventor Federal, Orestes da Rocha Lima) para a implantação imediata de duzentos e sessenta (260) cursos de ensino primário supletivo em todos os municípios.

Nos termos dos Relatório das Atividades de 1948 e 1949, o Rio Grande do Norte apresentava os seguintes dados e avanços: Em 1947, havia 317 cursos primário supletivo, distribuídos nos núcleos urbanos e rurais municipais, 333 professores, 18.532 adolescentes e adultos matriculados e 12.960 a frequência média. Em 1948, havia 470 cursos de 1ª e 2ª séries do ensino primário supletivo, 387 professores, 19.304 adolescentes e adultos matriculados e 13.673 a frequência média. Em 1949, o Rio Grande do Norte, pela taxa de distribuição dos cursos de ensino primário supletivo, ascendeu para quinhentos 500 cursos primário supletivo de 1ª, 2ª e 3ª séries nos quarenta e dois (42) municípios, 387 professores, quase 21.000 adolescentes e adultos matriculados e 16.285 a frequência média.

De acordo com as pesquisas de Araújo e Alcoforado (2015), os municípios com maior quota de classes de ensino primário supletivo eram: a capital Natal (13), Santa Cruz (13), Nova Cruz (11), Santana dos Matos (10), Santo Antonio (11), São José de Mipibu (10), Açu (9), Ceará-Mirim (9), Currais Novos (9), Macaíba (9), Mossoró (9), Baixa Verde (8), São Gonçalo (8), Caicó (7), Goianinha (7), Macau (7) e São Tomé (7). Igualmente pelas pesquisas de Araújo e Alcoforado (2015), no decorrer dos anos de 1948 e 1949, o Correio Aéreo Nacional transportou os seguintes livros didáticos, cartilhas, cadernos, folhetos e coleções para o Rio Grande do Norte.

– Cartilhas para os cursos de ensino primário supletivo da Campanha de títulos – *Ler, primeiro guia de leitura* (20.000), *Saber, segundo guia de leitura* (7.800) e *Viver, guia do bom cidadão* (1.400). Conforme já ressaltado, as cartilhas resumiam toda a orientação educativa da Campanha: “Ler” para “Saber” e “Saber” para “Viver” mais plenamente ou melhor”.

– Cartilha e manuais de títulos: *Guia de alimentação* (5.450), *Cuidemos da criança* (4.250) e *Começo de vida* (250).

– Folheto *O analfabeto em face do direito* (20), *Coleções de quadros murais* (300) e *Coleções de cartazes de educação e saúde* (5).

– Livros da *biblioteca popular de higiene* (1400), *publicação periódica leitura de todos* (1.277) e o *Jornal de todos* (2.850).

– Instruções aos professores de ensino supletivo (600), livros de registro escolar (520) o *boletim mensal do movimento das classes* (994).

– Para o Programa Ensino Visual, *dia filmes* (49), *projetores elétricos* (39) e *projetores a querosene* (12).

Pelo *Termo Aditivo* (assinado em 10 de novembro de 1948 pelo Diretor do Departamento de Educação), o Estado do Rio Grande do Norte foi autorizado a receber o valor de um milhão e vinte e sete mil e quinhentos cruzeiros (Cr\$ 1.027,500,00) dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário. No ano de 1949, foi autorizado o valor de um milhão e cinquenta e três mil e novecentos e cinquenta cruzeiros (Cr\$ 1.053,950,00). Esses valores incluíam os auxílios para gratificação de pro labore a professores e auxílios complementares, concedidos pelos Termos Aditivos, assinados pelos Diretores do Departamento de Educação.

Segundo o Relatório de Lourenço Filho (1949, p. 77), concomitante com as políticas de ensino primário supletivo para jovens e adultos, teriam



sido implementados os sistemas de escolas destinados à infância, à elevação da matrícula, à frequência e ao índices gerais de escolaridades, bem como à melhoria das condições pedagógicas da educação. Esses progressos educacionais foram confirmados pelas autoridades educacionais de algumas das unidades federativas. Por exemplo, as autoridades do Rio Grande do Norte, Alagoas, São Paulo, Sergipe, Paraíba, Paranã, Pernambuco e Rio de Janeiro haviam declarado que o movimento de procura da escola primária “[...] nunca foi maior do que nos dois últimos anos, e, que, de modo geral, tem-se observado maior frequência média dos alunos matriculados”.

Aquele pressuposto de que a educação deveria unificar realidades e ideais humanos de igualdade de oportunidades educativas e de formação para o futuro das crianças, jovens e adultos, bem como promover um vigoroso impulso à alfabetização e à “educação popular” de jovens e adultos convinha, ademais, para Lourenço Filho, concorrer para reforçar a estrutura da vida nacional em todas as suas dimensões econômicas, políticas, sociais e de fundamentação democrática. Sob tal consideração, asseverou Lourenço Filho (1949, p. 124, grifo nosso): “Onde quer que se tenha aberto um curso não têm faltado alunos; e a percentagem dos que voltam para a continuação dos estudos [...] evidencia que o ensino, que lhes é proporcionado, tem se mostrado conveniente e útil”.

Acreditava Lourenço Filho (1947, p. 14, grifo nosso) que a Campanha de Educação de Jovens e Adultos possibilitaria, em futuro próximo, um Brasil mais igualitário e, mais ainda, a educação como dever do Estado é um direito de todos. Para evidenciar o alcance do caráter internacional da Campanha de Educação de Adultos no Brasil, esse educador brasileiro assim se posicionou: “O que esse Instituto da Organização das Nações Unidas [Unesco] está propondo é que se faça, nas suas linhas capitais, o que está realizando o Ministério da Educação, com a cooperação dos Estados e Territórios e do Distrito Federal.”

Campanha de Educação de Adultos em Portugal, no Distrito de Coimbra e Distritos limítrofes (1952-1954)

A nação portuguesa é um Estado unitário, concernente ao plano político-jurídico, organizando, desde sempre, o seu sistema educacional nacional,

formado por instituições educacionais públicas e particulares, numa responsabilidade de administração direta pelo Ministério da Educação Nacional. Apesar disso, o território encontrava-se, até muito recentemente, organizado administrativamente em distritos e estes, por sua vez, em municípios, nos quais, no período histórico que nos interessa para este trabalho, apenas existiam representantes do governo, cuidando, com a sua presença de proximidade, uma adequada execução das políticas planejadas centralmente.

Durante o Estado Novo em Portugal (1933-1974), caracterizado, em especial durante a presidência de António de Oliveira Salazar, no Conselho de Ministros (1933-1968), como um regime de ditadura unipessoal, de caráter nacionalista e corporativista, o Censo da Populacional de 1940 apresentou uma elevada percentagem de jovens e adultos entre 14 e 35 anos analfabetos ou semianalfabetos, atingindo um milhão em 1950. Na década de 1930 – pelas pesquisas de Pires (1990) – o número médio de adolescentes e adultos, matriculados no ensino primário, se situava próximo a trinta e três mil (33.000) alunos e alunas.

28 A generalidade dos distritos portugueses, apresentava, no ano de 1950, índices muito elevados de analfabetismo, podendo referir-se, como exemplo, os distritos de Beja (57,9 % da população era analfabetos), Portalegre (51,2 %), Castelo Branco (51,2 %), Funchal (48,9 %), Évora (48,3 %), Faro (47,3 %), Bragança (45,8 %) e Leiria (45,4 %). Diante dessas e de outras percentagens do analfabetismo em geral, o Dr. Henrique Veiga de Macedo declarou (1953, p. 22): “A existência de 2.916,600 iletrados deveria constituir, e constituiu, forte preocupação para os responsáveis.” Esses indicadores eram, objetivamente, muito pouco satisfatórios, quando comparados com os dos restantes dos países europeus.

A escolaridade primária obrigatória como antídoto do analfabetismo crescente de crianças, jovens e adultos impôs às autoridades do Ministério da Educação Nacional aprovar um Plano de Educação Popular (Decreto-Lei nº 38.968, de 27 de outubro de 1952), elaborado, coordenado e dinamizado pelo Subsecretário de Estado da Educação Nacional Henrique Veiga de Macedo (1949-1955) e o Ministro Fernando Andrade Pires de Lima (1947-1955). A obrigatoriedade da educação escolar para todas as idades enquanto firme decisão governamental teria preponderantemente para o Subsecretário de Estado da Educação Nacional:



[Uma] orientação imposta pela própria natureza das causas do analfabetismo entre nós, e, em especial, pelo fato de, mormente nos meios rurais, o nosso povo, pelas condições de sua vida, pelo regime do seu trabalho e até pela força do hábito e da rotina, não sentir necessidade de aprender a ler (MACEDO, 1954, p. 22).

Os estudos das causas do analfabetismo nos seus fatores nacionais e locais associados às causas sociais, econômicas e pedagógicas; as análises das experiências desenvolvidas em outros países no “combate” ao analfabetismo e, de alguma maneira, as resoluções e as recomendações dos congressos e seminários internacionais da Unesco (por exemplo, o VI Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos realizado em Petrópolis, Rio de Janeiro, 1949), e ainda a literatura divulgada pela própria Unesco, necessariamente, fundamentaram uma “austera” política de educação popular com uma primazia aos cursos de educação de adultos de caráter formativo (Decreto-Lei nº 38.968, de 27 de outubro de 1952).

Do ponto de vista das políticas de educação popular, o Subsecretário de Estado da Educação Nacional, Dr. Henrique Veiga de Macedo (1954, p. 42) apreciaria o Plano Nacional de Educação Popular de haver lançado “[...] o mais forte e estruturado movimento de combate ao analfabetismo e de educação popular até agora concebido em Portugal”.

Os cursos de educação de adultos de caráter formativo e com fins de alfabetizar e, conseqüentemente, melhorar o nível educativo dos seus destinatários pelo regime da Campanha Nacional de Educação de Adultos foram criados pelo Ministério da Educação Nacional com a colaboração das Comissões Regionais da Campanha Nacional; Comissão Distrital (composta pelo governador civil, diretores dos distritos escolares, delegado do Instituto Nacional do Trabalho e Previdência, representantes da imprensa, rádio e da organização corporativa); Comissão Concelhia (formada pelo presidente da Câmara, delegado escolar, representantes da imprensa local, organização corporativa e párocos), além do episcopado e empresários.

É evidente que a tenacidade do trabalho dos professores e dos agentes oficiais asseguraria, em grande parte, o desenvolvimento satisfatório da Campanha Nacional de Educação de Adultos. O corpo docente fora constituído por professores do ensino primário, regentes de postos escolares e voluntários, com as garantias de competências pedagógica e de idoneidade moral e cívica. Eram os professores que deveriam fazer com que os iletrados ou

analfabetos se interessassem pela sua recuperação cultural. Eram eles, principalmente, quem levavam a efeito o princípio da educação escolar para todos, nacionalmente. Nas palavras de Dr. Henrique Veiga de Macedo (1953, p. 41): “E, felizmente, muitos professores e regentes de postos escolares estão já a dar pelos exemplos de dedicação e de patriotismo que não podem deixar de ser apontados a quem, pela posição que ocupa, deve naturalmente, assumir idênticas responsabilidades.”

Os cursos de educação de adultos (escolaridade obrigatória de três anos) – pelo regime da Campanha Nacional de Educação de Adultos a cargo da Direção-Geral do Ensino Primário do Ministério da Educação Nacional no âmbito do Plano de Educação Popular destinados aos grupos de jovens e adultos iletrados ou analfabetos e mais aqueles que não tivessem a 3ª classe do ensino primário com idade entre 14 a 35 anos – tiveram sua manutenção assegurada pelos recursos do Fundo Nacional de Educação de Adultos, composto por dotação extraordinária do orçamento geral do Estado no valor de quarenta mil contos (40.000.000\$00), além de contributos de entidades oficiais e particulares (Decreto-Lei n.º 38.969, de 27 de outubro de 1952).

30 No primeiro ano da Campanha Nacional de Educação de Adultos (1952), pela Exposição do Subsecretário da Educação Nacional (1954) – como início no dia 2 novembro de 1952 – uma média de noventa e oito mil e quatrocentos e oitenta três (98.483) adolescentes e adultos estava matriculado em três mil e seiscentos e treze (3.613) cursos de educação de adultos nas classes diurnos e noturnos com duas horas diárias letivas. Destes (3.613), novecentos e oitenta e sete (987) cursos funcionaram em empresas da indústria ou do comércio e quinhentos e quinze (515) nas unidades militares do Exército e da Marinha.

No segundo ano da Campanha Nacional de Educação de Adultos (1953), pela Exposição do Subsecretário da Educação Nacional (1954), o número de cursos de educação de adultos em todos os distritos escolares passaria para quatro mil e oitocentos e oitenta (4.880), com uma matrícula de cerca de cem mil (100.000) alunos. Em dezembro de 1953, pelo menos, sete mil e novecentos e sessenta e três (7.963) jovens e adultos foram aprovados nos exames da 3ª (terceira) classe do ensino primário e mil duzentos e quarenta e três (1.243) nos exames da 4ª (quarta) classe do ensino primário, totalizando nove mil e duzentos e nove (9.209) aprovações.



No terceiro ano da Campanha Nacional de Educação de Adultos (1954), pela Exposição do Subsecretário da Educação Nacional (1954), o número de cursos de educação de adultos em todos os municípios portugueses passaria para cinco mil e seiscentos e trinta e dois (5.632), com uma matrícula de, aproximadamente, cento e vinte e nove mil (129.000) alunos.

Para alfabetizar e melhorar o nível educativo do povo e das próprias conveniências nacionais de ordem humana, cultural, econômica, social, os cursos de educação primária de adultos orientados por dimensões práticas e utilitárias, segundo as opções e finalidades da Campanha Nacional de Educação de Adultos, pelas explicações do Dr. Henrique Veiga de Macedo (1953, p. 15) consagraram uma educação de base supletiva ou fundamental por “[...] adotar a definição feliz do ilustre educador brasileiro professor Lourenço Filho, a que fornece a cada indivíduo os instrumentos indispensáveis da cultura do nosso tempo”. Em virtude da estreita associação entre ensino e produtividade, as entidades patronais haveriam de se convencer de que uma razoável escolarização primária trazia grandes vantagens ao trabalhador, pois

[...] desenvolve as suas faculdades de atenção, apura-lhe o espírito de observação, estimula a sua atividade mental, torna-o mais confiante, mais inteligente e mais apto a aperfeiçoar-se no exercício da profissão. Ela [escolarização] constitui, por isso mesmo, fator importante na produção da riqueza (DECRETO-LEI N.º 38.969, DE 27 DE OUTUBRO DE 1952, p. 1079).

Uma educação de base supletiva ou fundamental para além da alfabetização e da “educação popular” que ademais, procedesse, melhoria do nível educativo e do ajustamento do jovem e do adulto iletrados na coletividade nacional de conformidade com os despachos do Dr. Henrique Veiga de Macedo (1953) necessariamente, demandou, a elaboração um programa de estudos constituído de leitura e escrita; cálculos aritméticos, história pátria, situação geográfica de Portugal, além de noções de educação moral e cívica, educação familiar, defesa da saúde e higiene, organização corporativa, previdência social, segurança no trabalho, economia doméstica, agricultura e pecuária.

○ cumprimento desse programa de estudos, indispensavelmente, compreenderia materiais pedagógicos e livros escolares, em particular o livro

escolar, para dever estimular ao jovem e ao adulto o gosto pela leitura, para ler com regularidade e proveito. No encargo de Subsecretário de Estado da Educação Nacional, Dr. Henrique Veiga de Macedo (1954a, p. 77), com base nas conclusões do VI Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos (realizado no Brasil em 1949), recomendou que o material de leitura deveria ser: “Prático e relacionado com as necessidades do leitor e de sua família. Simples, de curta extensão e consentâneo com o grau de maturidade mental do leitor. Apresentado em tipo claro e legível.”

Aproximadamente setenta mil (70.000) livros foram editados pela Campanha Nacional de Educação de Adultos. À comissão com atribuição de organizar o livro de leitura, particularmente para a 3ª classe do ensino primário de adultos (que fosse orientado para vida, formativo, informativo, ao mesmo tempo em moldes tradicionalistas e de preceitos católicos), Dr. Henrique Veiga de Macedo (1954a) faria menção ao “sistema” de ensino para adultos do educador e missionário norte-americano Frank Charles Laubach. Esse “sistema” de ensino para adultos propiciaria as bases teóricas para equipe de especialistas planejar e organizasse as cartilhas para os cursos de ensino primário supletivo da Campanha de Educação de Adultos do Brasil.

32

Em Portugal, afinal, quais os materiais didáticos e pedagógicos em seus títulos e em seus formatos foram editados e distribuídos para alfabetizar e melhorar o nível educativo de jovens e adultos estudantes dos cursos da Campanha Nacional de Educação de Adultos?

– Livros e os folhetos (70.000 aproximadamente) compuseram os acervos das *Bibliotecas Móveis* da Campanha Nacional de Educação de Adultos.

– Cartilhas de título – *Método português para o ensino rápido e aprazível do ler, escrever e bem falar* – autoria de António Feliciano de Castilho – e *Cartilha maternal ou arte da leitura* – autoria de João de Deus. Segundo Alcoforado (2015), alfabetizar pelas cartilhas de António Feliciano de Castilho e João de Deus e preparar para exames escolares constituíam a metodologia de alfabetização predominante e o objetivo central da campanha de educação de adultos.

– Cartilha de título – *Cartilha maternal ou arte da leitura* – autoria de João de Deus. Igualmente pelas pesquisas de professor Alcoforado (2015), alfabetizar pela cartilha de João de Deus e preparar para exames escolares constituíam o objetivo e a metodologia da educação de adultos.



- Livro de título – *Educação do adulto iletrado: orientação psicopedagógica e didática* – autoria de Francisco de Sousa Loureiro e José Maria Gaspar, respectivamente diretor e professor da Escola do Magistério Primário de Coimbra. Conforme os historiadores da educação Ferreira e Mota (2011), o referido livro parece haver constituído num curso para educadores de adultos ou mesmo num trabalho de estudo e reflexão para o desenvolvimento dos cursos de educadores de adultos pela semelhança entre os conteúdos desses cursos e a composição do livro.
- Folhetos e cartazes divulgando noções básicas de educação moral e cívica; educação familiar; defesa da saúde e higiene; economia doméstica, agricultura, pecuária; previdência social; segurança no trabalho, organização corporativa e cultura popular.
- Folhetos e cartazes divulgando os cursos de educação de adultos.
- Jornal *A Campanha* (80.000 exemplares), órgão da Campanha Nacional de Educação de Adultos, dirigido para os professores e agentes de alfabetização e aos recém-alfabetizados.
- *Exposições itinerantes* referentes à história de Portugal pelas obras de artes.
- *Bibliotecas fixas e móveis* com coleções de livros e impressos para crianças e adultos.
- Programa de radiofônico difundindo o Plano de Educação Popular e a Campanha de “combate” ao analfabetismo, transmitido pela Emissora Nacional de Radiodifusão.
- As *Missões Culturais* da Campanha Nacional de Educação de Adultos repartiram-se pelas Missão de Teatro (apresentação de peças especialmente escritas para a Campanha) e a Missão de Cinema.
- A *Missão de Cinema* mereceu particular atenção no regime da Campanha Nacional de Educação de Adultos pelas projeções de filmes curtos de títulos – *As letras descem do céu, Fui ao jardim celeste, Labirinto, Milionário do Riso* e a série *Zé Analfabeto*. Esses e outros filmes para jovens e adultos foram reconhecidos pelo Dr. Henrique Veiga de Macedo (1954a), como imprescindíveis procedimentos e instrumentos de ensino, de cultura e de propaganda do “combate” ao analfabetismo. Para os historiadores da educação Ferreira e Mota (2011, p. 183), o cinema era entendido pelas autoridades educacionais como um “[...] grande fator de educação e um veículo capaz de coordenar

vontades para essa luta que nos toca a todos, em particular para chegar às pessoas de letras gordas”.

Pelos estudos de Barcoso (2004), a peculiar atenção ao cinema e ao cinema educativo seria devido ao conteúdo dos filmes com apelos para leitura, para escrita e para aritmética, além dos apelos à educação sanitária, à defesa da saúde, à higiene, à previdência social. Na série do Zé Analfabeto, por exemplo, o analfabeto que não sabia ler, escrever e contar, não se encontraria integrado na sociedade moderna. Ao se alfabetizar, imediatamente, passaria a se interessar pela vida escolar dos filhos e a se integrar na sociedade moderna. O cinema alteava-se como recurso privilegiado de difusão da cultura popular, de incentivo à alfabetização e à frequência da escola, além da melhoria do nível educativo do povo. Educava-se mediante materiais e recursos diversificados que, por si só, permitia trocas, interferências, intercâmbios. Em verdade, julgamos que havia deveras semelhanças quanto à narrativa do livro *Juca Fubá vai à cidade* e à narrativa do filme *Zé Analfabeto*.

No parecer de Barcoso (2004), notória era a satisfação do Subsecretário de Estado da Educação Nacional pelo emprego do filme enquanto recurso pedagógico para educação de base de jovens e adultos.

Em outro trabalho, Araújo e Alcoforado (2015) divulgaram uma pesquisa procedida no Diário de Coimbra (meses de novembro e dezembro de 1952), visando certificar-se dos lugares do Distrito de Coimbra e distritos limítrofes onde foram instituídos os *cursos de educação de adultos* – ainda em 1952 – convenientemente orientados pelos responsáveis escolares, ao nível distrital e municipal.

Coimbra – Cursos de Educação de Adultos para homens em Alqueidão (Conselho de Figueira da Foz); Carapinheira (Conselho de Montemor-o-Velho); Praia de Mira; Santo Antonio dos Olivais; São João do Campo; Penacova e Oliveira do Hospital.

Coimbra – Cursos de Educação de Adultos para alunas mulheres na delegação da F.N.A.T.

Coimbra – Curso de Educação de Adultos Noturno na Associação de Socorros Mútuos dos Artistas de Coimbra (os artistas eram artesãos, sapateiros, pedreiros, serralheiros) e na Casa do Povo de São Pedro de Alva (Concelho de Penacova).



Coimbra – *Cursos de Educação de Adultos* em Fábricas (Azulejos Siac; Barbosa e C^o; A Ideal Lda; Lufapo e Triunfo). Certamente pelo fato de haver, nessas fábricas, mais de vinte empregados com idade inferior a trinta e cinco anos de idade e sem habilitação de 3^a classe de ensino primário.

Aveiro – *Cursos de Educação de Adultos* para mulheres em Santa Maria de Lamas; Fermentelos (Conselho de Águeda); Lourosa de Matos (Conselho de Arouca) e na Sede do Conselho de Estarreja.

Aveiro – *Cursos de Educação de Adultos* para homens em Fermentelos (Conselho de Águeda); Lourosa de Matos (Conselho de Arouca); Poulena (Conselho de Anedia) e na Sede do Conselho de Estarreja.

Guarda – *Curso de Educação de Adultos* para homens na Casa do Povo de Alverca da Beira.

Guarda – *Cursos de Educação de Adultos* para homens na sede do Conselho de Vila Nova de Foz Côa.

Leiria – *Cursos de Educação de Adultos* para homens no Sindicato Nacional de Operários Metalúrgicos de Leiria; Caldeias e na Casa do Povo de Monte Redondo.

Viseu – *Cursos de Educação de Adultos* para homens em Arno; Alcofra; Armamar; Casa do Povo de Abraveses; Cavernães; Cabanas; Ferreirim; Lajes; Rio dos Moinhos; Carregal do Sal; Castro Daire; Lamego; Mangualde; Moimenta da Beira; Sernancelhe; Satão; Santos Evos; Tabuaço e Vila do Rei.

Viseu – *Cursos de Educação de Adultos* para mulheres na sede do Conselho de Sernancelhe e na Freguesia de Caporrosa.

A institucionalização dos cursos de educação de adultos nos lugares do Distrito de Coimbra e lugares dos Distritos limítrofes haveriam, portanto, de ser percebidos como instância que difundia a cultura oficial no plano nacional, resultantes de um planejamento centralista que cuidava de garantir as dimensões axiológicas mais caras ao regime vigente. Nos termos do Dr. Henrique Veiga de Macedo (1954a, p. 82 e 83), o extraordinário contributo dos membros das comissões regionais, distritais e concelhias da Campanha Nacional de Educação de Adultos, que por força da imperiosa da interdependência existente entre progresso econômico e nível cultural do povo “[...] deverá [esta] assumir foros de nacional”. A Campanha como um autêntico movimento nos domínios da educação popular havia de cooperar “[...] pela palavra, pelo

exemplo, pela ação, com o melhor espírito patriótico [...]” em concordância com as formulações do Plano de Educação Popular.

Conclusão

Em seu livro reconhecidamente clássico, Norberto Bobbio (2004, p. 18) afirmava que, somente após a aprovação da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), foi que “[...] a humanidade – toda a humanidade – partilha de alguns valores comuns [como o direito dos homens]; e podemos, finalmente, crer na universalidade dos valores [...] no sentido em que universal significa [...] algo subjetivamente acolhido pelo universo dos homens”. Para Bobbio (2004, p. 26), o reconhecimento do direito dos homens declarado nas Constituições dos Estados liberais, somente posterior à Segunda Guerra Mundial “[...] é que passou da esfera nacional para a internacional, envolvendo pela primeira vez na história – todos os povos”.

Decorrente de todos esses acontecimentos históricos – ressaltava Bobbio (2004) – poderia se prever a emergência do desenvolvimento da técnica, da transformação das condições econômicas, da ampliação dos conhecimentos, da intensificação dos meios de comunicação mundialmente e dos recentes interacionamentos sociais e políticas das comunidades internacionais, conseqüentemente, o conjunto das mudanças na organização da vida humana em geral.

Nessas interdependências de circunstâncias históricas com suas diversas associações com a organização da vida humana em geral, impõe-se, doravante, a reconstrução dos sistemas educacionais de maneira a satisfazer as necessidades prementes de uma nação democrática e as mudanças na organização da vida humana em geral. Portanto, sob os auspícios das resoluções e das recomendações dos organismos internacionais, principalmente da Unesco, as políticas públicas nacionais dirigidas à educação das crianças em idade escolar, simultaneamente às políticas de educação primária supletiva para jovens e adultos iletrados, elevar-se-iam como vitais para aquela organização da vida humana em geral.

Um artigo intitulado *A educação no após-guerra de 1944*, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (certamente escrito por Lourenço Filho), argumentava em proveito da democratização da educação para todos,



vigorosamente regida por princípios de caráter universal, além da cooperação das nações em matéria de educação pública para a constituição de uma cidadania universal e a consolidação da paz mundial, mais ainda, a integração da humanidade.

Não obstante, os esforços em matéria de educação escolar das instituições internacionais, nacionais, estaduais, locais, associativas e públicas assemelhar-se-iam a uma espécie de *planificação educacional para o mundo do após-guerra*. Nessa expectativa geral, a educação supletiva e os serviços relativos à formação do adulto como reuniões, cursos de extensão, radiodifusão educativa, bibliotecas e museus, deveriam ser crescentemente expandidos.

Naqueles tempos de após-guerra, a educação primária supletiva do jovem e do adulto iletrado ou analfabeto efetivada nos cursos primários supletivos, planejada e igualmente para todos, em última análise, por suas proposições uniformes e inter-relacionadas de princípios e de preceitos teóricos, necessariamente inovadores de conformidade com as resoluções, recomendações e os atos decisórios dos organismos internacionais, particularmente da Unesco – haveria de incidir naquela organização da vida humana em geral, em especial, na educação das crianças na idade própria.

A educação de todas as crianças na idade própria seria, indubitavelmente, um dos preceitos teóricos e, conseqüentemente, uma das razões políticas e sociais das Campanhas de Educação de Adultos no Brasil e em Portugal. Pode-se dizer que as teorizações do coordenador do Plano Geral de Ensino Supletivo da *Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos do Brasil* e do coordenador do Plano de Educação Popular de Portugal, dissertavam, exatamente, sobre essa dimensão político-pedagógica das referidas Campanhas.

Pelas teorizações do coordenador do Plano Geral de Ensino Supletivo da *Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos do Brasil*, o professor Manoel Bergström Lourenço Filho, uma das razões especiais, políticas e sociais da educação de jovens e adultos seriam para salvar a própria vida de suas crianças para viver e conviver numa sociedade democrática em sucedânea alteridade. Nessa sua defesa radical, explicitou sua tese:

Os pais analfabetos, em geral, não podem compreender a necessidade da educação de seus próprios filhos. As estatísticas mostram que a baixa frequência às aulas, a descontinuidade dos cursos, ou evasão escolar, está relacionada com o grau de cultura dos pais.

E ainda não é tudo: nos lares de famílias analfabetas não entram livros e jornais, não há estímulo para o desenvolvimento da cultura – e, assim, milhares e milhares de crianças, que chegam a aprender alguma coisa na escola, são depois reabsorvidas pelo analfabetismo ambiente (LOURENÇO FILHO, 1949, p. 125).

As teorizações do coordenador da Campanha Nacional de Educação de Adultos como parte do Plano de Educação Popular de Portugal, Dr. Henrique Veiga de Macedo, assemelhavam-se às teorizações do professor Manoel Bergström Lourenço Filho, que já estariam fundamentadas nas resoluções, recomendações e nos atos decisórios dos organismos internacionais, particularmente da Unesco.

Nas comemorações do primeiro ano da Campanha Nacional de Educação de Adultos de Portugal (15 de novembro de 1953), Dr. Henrique Veiga de Macedo ensaiava uma teorização acerca da correlação analógica entre a incultura dos adultos e a incultura literária de seus filhos crianças, para assim, advogar o dever do Estado à exequibilidade do princípio da escolaridade obrigatória para toda criança na idade própria, proposição essa inscrita no “coração” das recomendações e resoluções dos organismos internacionais como a Unesco. Pelos seus ensaios de teorizações:

O analfabeto não tem a noção da vantagem do ensino e entende, na sua visão deformada das coisas, que os filhos não carecem, para as lutas da vida, de quaisquer habilitações literárias. Esta triste realidade torna ainda mais premente a necessidade de fazer alguma coisa para educar os analfabetos, os quais irão, por experiência vivida, convencendo-se do interesse prático em instruir os filhos (MACEDO, 1953, p. 25).

A despeito de a nação portuguesa haver sido integrada como membro efetivo da Organização das Nações Unidas e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), respectivamente em 1955 (14 de dezembro de 1955) e em 1965 (11 de março de 1965), as resoluções, recomendações, boletins, relatórios e publicações especializadas em matéria de educação dos organismos internacionais – principalmente da Unesco – circulavam com constância, mundialmente.

Por conseguinte, as apropriações dos princípios e das proposições de caráter universal em matéria de educação e de educação de jovens e



adultos por todas as nações eram, absolutamente, bem-aceitas pelos organismos internacionais. Como ressalta o trabalho de Alcoforado (2000, p. 45), a participação na nova ordem mundial, obrigaria todas as nações a uma abertura de adesão aos valores políticos vencedores, em consequência, obrigaria, pois, “[...] a participação em organizações internacionais ligadas à educação e ao trabalho que, por sua vez, implicavam compromissos de desenvolvimento e implementação de políticas educativas”.

A socialização de uma educação primária supletiva inovadora mediante uma pedagogia apropriada, parcialmente influiu num certo ajustamento do jovem e do adulto à ordem mundial das coisas estruturantes em devir; parcialmente prolongava-se na educação em geral de seus filhos, uma das razões sociais e políticas caras dos formuladores das Campanhas de Educação de Adultos no Brasil e em Portugal. Logo, muitos dos materiais de ensino e dos procedimentos didáticos, pedagógicos e educativos das Campanhas de Educação de Adultos haveriam de ser dirigidos às crianças, explícita ou mesmo implicitamente.

A despeito das singularidades dos governos e regimes políticos, no Brasil e em Portugal – a educação primária supletiva era convenientemente associada aos preceitos teóricos (equalização das oportunidades educacionais para crianças, jovens e adultos, por exemplo); de materiais de ensino (livros didáticos, cartilhas, manuais, por exemplo); de aprendizados (leitura, escrita, aritmética, história pátria, noções elementares vida social e família; defesa da saúde; trabalho e economia, por exemplo); de procedimentos didáticos, pedagógicos e educativos (bibliotecas, exposições, filmes, por exemplo) e de encargos públicos (Fundo Nacional de Ensino Primário e Fundo Nacional de Educação de Adultos, por exemplo). Tudo isso, necessariamente legitimaria e efetivaria os princípios e as proposições de caráter universal dos organismos internacionais. Há nisso uma dimensão prospectiva da firmeza da reprodução da indissociabilidade do universal e do singular em matéria de educação primária supletiva.

Assim, a magnitude com que se julgavam as políticas o de educação primária supletiva para educar jovens e adultos simultaneamente às políticas educativas para as crianças em idade escolar, que propiciaria, por ser assim, inegáveis interseções de complementaridade com a expectativa da cooperação das nações em matéria de educação pública, para a consolidação de uma cidadania universal e da paz mundial. Além disso, era perceptível a

integração da humanidade por intermédio do domínio tido por internacional, o território nacional e o plano estadual, municipal, distrital.

Notas

- 1 Os delegados do Brasil nessa 1ª Conferência de Ministros e Diretores da Educação das Repúblicas Americanas foram Manoel Bergstrom Lourenço Filho, Abgar Renault e San Thiago Dantas.
- 2 O governo brasileiro foi representado pelo professor Abgar Renault, Pascoal Carlos Magno (Secretário da Embaixada Brasileira em Londres) e Diógenes Bittencourt Monteiro (Auxiliar do Consulado de Liverpool). Em 13 de junho de 1946, o governo brasileiro criou o órgão nacional da Unesco com a denominação Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC), presidido pelo jurista, ensaísta e político Levi Fernandes Carneiro.
- 3 Este é o terceiro (penúltimo) produto do Projeto Interinstitucional de Cooperação Acadêmica entre a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Centro de Educação) e a Universidade de Coimbra (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação) para se efetuar no plano de pesquisa de título – *A Educação de base primária para idade adulta no Brasil e em Portugal no século XX*.
- 4 Manifesto a minha profunda gratidão à prof.ª Dr.ª Deane Monteiro Vieira Costa, pelo trabalho de me enviar os documentos da Campanha de Educação de Adultos no Brasil do período de 1947 a 1950.

40

Referências

A EDUCAÇÃO no pós-guerra. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 60-72, jan. 1944.

A COOPERAÇÃO dos Congregados Marianos. **A Ordem**, Natal, p. 1. 17 abr. 1947.

ARAÚJO, Marta Maria de; ALCOFORADO, Joaquim Luís Medeiros. A educação para idade adulta no Brasil e Portugal no século XX. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 8., 2015, Maringá. **Anais...** Maringá: SBHE/Universidade Estadual de Maringá, 2015. Disponível em: <http://8cbhe.com.br/anais>.

ALCOFORADO, Joaquim Luís Medeiros. **Educação de adultos e trabalho**. 2000. 219f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, 2000.

_____. A educação de adultos em Portugal, na segunda metade do século XX. In: FERREIRA, Maria Salomilde; CABRAL, Marlúcia Barros Lopes; QUEIROZ, Liomar Costa de; IBIAPINA,



Ivana Maria Lopes de Melo (Org.). **Investigação em educação**: diversidade de saberes e de práticas. Teresina/Fortaleza: Impreco Editorial, 2015.

ALVES, Gilberto Luiz. O nacional e regional na história da educacional brasileira: uma análise sob a ótica dos Estados Mato-Grossenses. In: Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.). **Educação no Brasil**: história e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2001.

BARCOSO, Cristina. O Zé analfabeto no cinema. O cinema da campanha nacional de educação de adultos (1952-1956). In: FERREIRA, António Gomes (Org.). **Escolas, culturas e identidades**. Coimbra: Edilaber, 2004.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 868, de 18 de novembro de 1938**. Cria, no Ministério da Educação e Saúde, a Comissão Nacional de Ensino Primário. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/html>. Acesso em: 7 set. 2015.

_____. **Decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945**. Disposições regulamentares destinadas a reger a concessão do auxílio federal para o ensino primário. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/html>. Acesso em: 7 set. 2014.

_____. Ministério da Educação e Saúde. Portaria nº 57, de 30 de janeiro de 1947. Autoriza o Departamento Nacional de Educação a organizar o Serviço de Educação de Adultos. In: **Documentos iniciais da Campanha**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1947.

_____. Ministério da Educação e Saúde. Relatório das atividades no exercício de 1947, apresentado ao Senhor Ministro da Educação e Saúde, professor Clemente Mariani, pelo professor M. B. Lourenço Filho. In: **Serviço de Educação de Adultos**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1948.

_____. Relatório das atividades no exercício de 1948, apresentado ao Senhor Ministro da Educação e Saúde, professor Clemente Mariani, pelo professor M. B. Lourenço Filho. In: **Serviço de Educação de Adultos**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1949.

_____. Relatório das atividades no exercício de 1949, apresentado ao Senhor Ministro da Educação e Saúde, professor Clemente Mariani, pelo Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, professor M. B. Lourenço Filho. In: **Serviço de Educação de Adultos**. Rio de Janeiro, 1950.

_____. Relatório das atividades no exercício de 1950, apresentado ao Senhor Ministro da Educação e Saúde, professor Pedro Calmon, pelo Diretor Geral do Departamento Nacional

de Educação, professor M. B. Lourenço Filho. In: **Serviço de Educação de Adultos**. Rio de Janeiro, 1951.

_____. Ministério da Educação e Saúde. Departamento Nacional de Educação. **Planejamento geral da Campanha**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1947.

BOBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 7. reimp. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CARTA das Nações Unidas e Estatuto da Corte Internacional de Justiça. Assinada em 26 de junho de 1945. Disponível em: http://e25.d32.myftpupload.com/docs/carta_da_onu.pdf. Acesso em: 7 set. 2015.

CLARK, Ana Nolan. Critérios para a seleção ou preparação de material de leitura destinado a adultos que aprendem a ler. In: SEMINÁRIO INTERAMERICANO DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 6; 1949, Petrópolis. **Texto datilografado...** Petrópolis (Rio de Janeiro): Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura/Organização das Nações Americanas e União Panamericana/Governo Brasileiro, 1949.

I CONFERÊNCIA de Ministros e Diretores de Educação das Repúblicas Americanas. Ata final. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 226-280, jan./jun. 1944.

COSTA, Deane Monteiro Vieira. **A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos no Brasil e no Estado do Espírito Santo (1947-1963)**: um projeto civilizador. 2012. 235f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

ENSINO primário supletivo em 1947 e 1948. In: **Movimento do ensino supletivo nos anos de 1947 e 1948**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1950.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. A Campanha de Educação de Adultos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 29, p. 5-14, jul./ago. 1947.

_____. Educação de base para adolescentes e adultos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 122-140, set./dez. 1949.

_____. A campanha de educação de adultos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 29, p. 5-14, jul./ago. 1947.



_____. Educação de base para adolescentes e adultos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 122-140, set./dez. 1949.

MACEDO, Henrique Veiga de. Despachos de sua excelência, o Subsecretário de Estado da Educação Nacional, Dr. Henrique Veiga de Macedo. In: **Plano de Educação Popular**. Lisboa: Edição da Campanha de Educação de Adultos, 1953. (v. 5, n. 1).

_____. O problema do analfabetismo. In: **Plano de Educação Popular**. Lisboa: Edição da Campanha de Educação de Adultos, 1954. (Exposição feita na Conferência de Imprensa e Rádio, realizada, no Ministério da Educação Nacional, em 4 e 5 de novembro de 1953).

_____. Directivas dadas por sua excelência, o Subsecretário de Estado da Educação Nacional. In: **Plano de Educação Popular**. Lisboa: Edição da Campanha de Educação de Adultos, 1954a. (v. 6, n. 2).

NOTAS e informações do VI Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos. **Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 29-33, out. 1949.

NUNES, Clarice. História da educação e a comparação: algumas interrogações. In: Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.). **Educação no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2001.

ORGANIZAÇÃO Educacional Científica e Cultural das Nações Unidas. Convenção que cria uma Organização Educativa, Científica e Cultural das Nações Unidas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 22, p. 83-98, maio/ jun. 1946.

PIRES, Maria Adelaide Gregório dos Santos Fonseca. O Plano de Educação Popular ou a legislação de 27 de outubro de 1952 nos primeiros anos de sua execução. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, n. 24, p. 447-518, 1990.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 38.968, de 27 de outubro de 1952. Reforça o princípio da obrigatoriedade do ensino primário elementar, reorganiza a assistência escolar, cria os cursos de educação de adultos e promove uma campanha nacional contra o analfabetismo. **Diário do Governo**, Lisboa, n. 241, p. 1091. 1952. (Suplemento).

_____. Decreto-Lei n.º 38.969, de 27 de outubro de 1952. Regula a execução do Decreto-Lei n.º 38.968, que reforça o princípio da obrigatoriedade do ensino primário elementar. **Diário do Governo**, Lisboa, n. 241, p. 1091. 1952.

Profa. Dra. Marta Maria de Araújo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Lider do Grupo de Pesquisa | Estudos Históricos Educacionais (UFRN | CNPq)
Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação (Auto)Biografia e Representações
(GRIFAR | UFRN | CNPq)
E-mail | martaujo@uol.com.br

Prof. Dr. Joaquim Luís Medeiros Alcoforado
Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Mestrado de Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária |
Coordenador
Grupo de Políticas Educativas e Dinâmicas Educacionais | Centro de Estudos
Interdisciplinares do Século XX
E-mail | lalcoforado@fpce.uc.pt

Prof. Dr. António Gomes Ferreira
Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação | Diretor
Mestrado de Gestão da Formação e Administração Educacional
Mestrado de Educação Social e Desenvolvimento Local
Mestrado e Doutoramento em Ciências da Educação
Coordenador do Grupo de Políticas Educativas e Dinâmicas Educacionais, do Centro
de Estudos Interdisciplinares do Século XX
E-mail | antonio@fpce.uc.pt

Recebido 23 nov. 2015

Aceito 15 dez. 2015



“Exportar” mão-de-obra qualificada a custo zero: quanto perde Portugal com a “fuga de cérebros”?¹

Luisa Cerdeira

Universidade de Lisboa

Maria de Lourdes Machado-Taylor

Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior

Tomás Patrocínio

Belmiro Cabrito

Universidade de Lisboa

Resumo

Em Portugal, sobretudo desde 2008, milhares de diplomados emigram. Em 2010 nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) residiam mais de 145000; em 2015 rondam os 200000. Esta “fuga de cérebros”, foi o objecto da pesquisa “BRADRAMO – Êxodo de competências e mobilidade académica de Portugal para a Europa”, utilizando uma amostra de conveniência de 1100 indivíduos. Neste artigo caracterizam-se esses sujeitos e, utilizando dados da OCDE, estima-se em 9 mil milhões de euros o investimento realizado por Portugal com a educação dos 145000 emigrantes e que é oferecido a “custo zero” aos países que os acolhem.

Palavras-chave: Educação superior. “Fuga de cérebros”. Custos de formação de emigrante qualificado.

45

Export hand-skilled labor at no cost: how much Portugal loses to the “brain drain”?

Abstract

In Portugal especially since 2008, thousands of graduates emigrate. In 2010 in OECD countries lived more than 1450.000; in 2015 are around 200.000. This “brain drain”, has been studied within the research “BRADRAMO – *Brain Drain and Academic*

Mobility from Portugal to Europe", with a convenience sample of 1 100 individuals. In this article these subjects are characterized and, using data from the OECD, estimated at EUR 9 billion investment made by Portugal with the education of those 145.000 immigrants and that is offered at "zero cost/a free cost basis" to the countries hosting them.

Keywords: Higher education. "Brain drain". Qualified emigrant training costs.

Exportar mano de obra calificada a costo cero: cuánto Portugal pierde con la emigración altamente calificada?

Resumen

En Portugal especialmente desde 2008, miles de graduados que migran. En 2010, en los países de la OCDE vivían más de 145.000; en 2015 son alrededor de 200.000. Esta "salida de cerebros" hay sido estudiada en la investigación "BRADRAMO – Éxodo de competencias y movilidad académica de Portugal a Europa", utilizando una muestra de conveniencia de 1.100 personas. En este artículo, se caracteriza la muestra y, a partir de datos de la OCDE, se estima en 9.000 millones de euros de inversión realizados por Portugal con la educación de los 145.000 inmigrantes y que es ofrecido a "coste cero" para los países que los acogen.

Palabras clave: Educación superior. "Salida de cerebros". Costes de formación del emigrante calificado.

Introdução

Um dos problemas com que alguns países se deparam é o da emigração de indivíduos portadores de elevadas qualificações académicas e profissionais. Esta situação é urgente ser estudada e combatida quando ocorre dos países menos desenvolvidos para os mais desenvolvidos, dado que esta emigração deixa as economias desses países com uma oferta reduzida de pessoas qualificadas na investigação, na produção e nos serviços públicos e privados.

Naturalmente, este tipo de emigração ainda se torna mais problemático porque corresponde a uma "fuga de cérebros" que limita o retorno do investimento educacional realizado pelos países de envio, criando condições favoráveis para a sua utilização pelos países mais desenvolvidos. Numa



palavra, a “fuga de cérebros” significa que os países receptores irão beneficiar de capital humano altamente qualificado a custo zero.

Embora as estatísticas existentes sobre este tipo de emigração ainda sejam bastante precárias na metodologia usada e limitadas no seu alcance, é reconhecido em estudos internacionais publicados nos últimos anos que Portugal é um dos países europeus em que a “fuga de cérebros” mais se acentuou na última década.

Docquier, Lohest e Marfouk (2007) estimavam em 19,5% a proporção de trabalhadores com grau académico superior que emigraram nos últimos anos e que Portugal teria perdido 1/5 da sua força de trabalho mais qualificada.

Observe-se o Quadro 1, que representa a evolução da emigração portuguesa na última década para os países da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico.

Quadro 1

Evolução da população emigrante em Portugal, com mais de 15 anos, na OCDE

| Período | População emigrante | | | Taxa de emigração | |
|-----------|---------------------|-------------------------------------|------------------------------|-----------------------------|---|
| | Total (em milhares) | Altamente qualificada (em milhares) | Altamente qualificada (em %) | Taxa de emigração total (%) | Taxa de emigração da população altamente qualificada (em %) |
| 2000 | 1260.8 | 81 | 6.4 | 12.8 | 8.0 |
| 2005-2006 | 1382.1 | 119 | 8.6 | 13.5 | 11.6 |
| 2010-2011 | 1492.0 | 147 | 9.9 | 14.2 | 12.9 |

Fonte | DIOC2000, DIOC 2005/06; DIOC2010/11; Barro e Lee (2010)

Os números do quadro acima são bem reveladores da forma como tem crescido a emigração altamente qualificada em Portugal, obrigando a uma reflexão cuidada sobre o tema. De acordo com os dados disponibilizados pelo Observatório da Emigração (2014), entre 2000/01 e 2010/11, o número de emigrantes com grau superior aumentou 88% (passou de 77.790 para 145.833), atingindo valores próximos dos 10% do total dos emigrantes portugueses.

Essa evolução crescente da emigração altamente qualificada ainda se torna mais perceptível nos seus contornos quando se comparam o crescimento relativo da emigração total e da emigração altamente qualificada ao longo do período. Observe-se o Quadro 2:

Quadro 2

Portugal/Crescimento percentual da população emigrante (total e altamente qualificada) no período 2000-2011

| Período | População emigrante total (%) | População emigrante altamente qualificada (%) |
|-----------|-------------------------------|---|
| 2006-2011 | 8 | 24 |
| 2000-2011 | 18 | 82 |

Fonte: Cálculo dos autores a partir de DIOC2000, DIOC 2005/06, DIOC2010/11; Barro e Lee (2010)

48

A análise dos valores no Quadro 2 mostra bem que a emigração portuguesa cresceu entre 2000 e 2011, mas que esse crescimento foi mais acentuado na população altamente qualificada, evidenciando um processo real de "fuga de cérebros" do país, que se tem vindo a agravar nos últimos anos, em virtude das cada vez piores condições de vida no país decorrente da crise financeira e do programa de austeridade imposto pela "TROIKA" (Fundo Monetário Internacional, Banco Central Europeu, União Europeia) para a sua recuperação.

É neste quadro de descapitalização intelectual e profissional do país que um grupo de investigadores tem desenvolvido a pesquisa Projecto "BRADRAMO – Brain Drain and Academic Mobility from Portugal to Europe" financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e que pretende perceber o fenómeno da emigração qualificada no país.

1. Quadro teórico e metodológico da investigação

A emigração altamente qualificada tem vindo a ser analisada de acordo com dois modelos contrastantes:



a) êxodo – sublinha a ideia de que os indivíduos mais qualificados são forçados para o exílio, permitindo-lhes obter um emprego e uma remuneração correspondente à sua formação;

b) diáspora – salienta os benefícios mútuos de intercâmbio intercultural aberto pela circulação de elites cosmopolitas académicas, científicas e culturais.

Articulando uma investigação extensiva com uma análise em profundidade, intensiva, procurou-se identificar a subjectividade dos actores directos da emigração em alguns dos seus principais contextos de trabalho. Para tal, utilizou-se uma estratégia mista que recorreu a técnicas quantitativas e qualitativas de recolha de informação:

a) Inquéritos por questionário com vista à caracterização dos factores de atracção e repulsão presentes na decisão de emigrar, bem como os efeitos de *deskilling* and *reskilling* resultantes da migração (1011 respostas válidas em 27 países europeus; margem de erros +/- 3,08%);

b) Histórias de vida (com 52 retratos sociológicos) e entrevistas a *Focus Groups* (8 *focus group*, num total de 30 indivíduos) que caracterizou os projectos de vida, as trajectórias, os efeitos socializadores e as estratégias de rentabilização do capital escolar.

É um estudo de casos múltiplos que tem por objectivos descrever e comparar as circunstâncias, as modalidades e as características dos fluxos de mobilidade europeia altamente qualificada de dois tipos de migração:

a) migração de longo prazo para um país europeu para trabalhar no segmento primário ou secundário do sistema de emprego;

b) mobilidade temporária e circulação transitória ou pendular através de redes europeias de ciência, produção, serviços ou cultura.

A investigação parte da hipótese teórica de que a migração de diferentes fluxos, bem como os contextos, os projectos, os caminhos da vida e como as expectativas de vida são construídos, pode ser compreendida por cinco modelos contrastantes:

– O modelo da “fuga de cérebros”. Dado que o capital humano não é rentabilizado na mesma sociedade ou país onde foi gerado, há uma perda do

capital investido na formação desses indivíduos (HAMILTON, 2003; CASTLES; MILLER, 2003).

– O modelo de uma "fuga de cérebros" benéfica. Dado que a emigração de indivíduos qualificados resulta em maior rendimento individual e isto é possibilitado através do seu investimento em educação, então mais indivíduos estarão disponíveis para investir na sua educação e dos seus filhos e isto irá eventualmente aumentar a taxa de retorno à educação nos países em desenvolvimento (BEINE; DOCQUIER; RAPOPORT, 2003, 2008; DOCQUIER; LOHEST; MARFOUK, 2008).

– O modelo da "fertilização" cruzada das elites. O movimento internacional de recursos humanos qualificados é muitas vezes transitório e assume características de troca de conhecimentos, habilidades e projectos temporários, este processo circular é benéfico para ambos os países desenvolvidos e países em desenvolvimento (OLESEN, 2002).

– O modelo da circulação de brain drain através da criação de redes. As redes transnacionais científicas e de negócios com vista à transferência dos resultados de tecnologia e conhecimentos, provenientes dos países de acolhimento para os países de origem (MEYER, 2001).

– O modelo da "fuga de cérebros" latente durante a mobilidade formativa. Com a mobilidade de formação para estudos graduados ou pós-graduados, que se acentuou na última década, as saídas para estudar no exterior, com ou sem bolsa, originalmente planeadas como temporárias, podem tornar-se permanentes, devido a inserção no mercado de trabalho dos países desenvolvidos (PIZARRO, 2005).

No projecto colocam-se diversas perguntas que discutimos efeitos da saída de mão-de-obra altamente qualificada nas sociedades que a perdem, nas dimensões social, cultural, profissional, educacional e formativa.

2. Alguns resultados da aplicação de um questionário

Neste contexto, e no âmbito do projecto "Bradramo", aplicámos um questionário a uma amostra intencional de diplomados emigrados nos países da Europa, tendo colocado um conjunto muito vasto de questões. Foram recolhidas



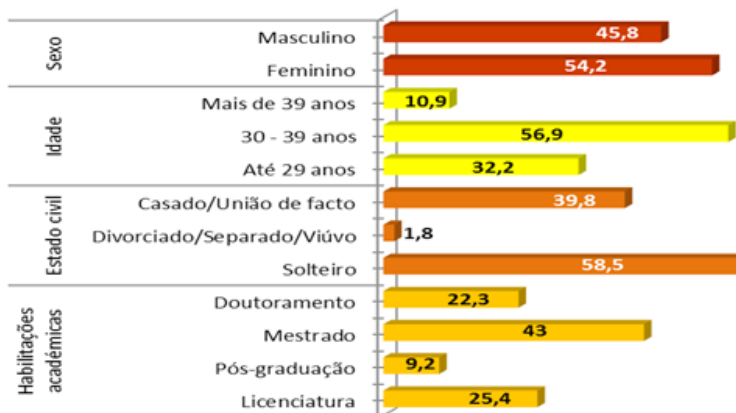
1011 respostas válidas, distribuídas por um número grande de países europeus (27), mas com maior peso no Reino Unido, Alemanha e França.

Quanto ao perfil demográfico da emigração qualificada (sexo e idade), a maioria dos inquiridos (57%) situava-se entre os 30-39 anos, seguido do grupo dos que têm menos de 30 anos (32%), o que revela que se trata sobretudo de uma população jovem. Ou seja, destaca-se a juvenildade da amostra (apenas 10,4% tem mais de 39 anos), traduzindo não só o prolongamento das transições e da moratória juvenil forçada – para a vida adulta, para um emprego estável, para uma família de destino, para uma habitação própria –, como as particulares dificuldades de encontrar no mercado de trabalho português uma saída para as suas qualificações.

Por sua vez, as mulheres eram ligeiramente maioritárias com 54% das respostas, convergindo com os dados estatísticos de emigração portuguesa qualificada registada nos países da OCDE que apontam para 53% (OCDE, 2014). Este facto de as mulheres serem maioritárias diverge do modelo de emigração das décadas de 60 e 70 do século XX, onde os homens eram maioritários. A razão para esta mudança deverá estar ligada ao facto de actualmente em Portugal cerca de 61% das pessoas com grau superior em Portugal serem mulheres, o que significa uma mudança radical nas últimas décadas (as mulheres representavam em 1970 30%, em 1991 47%, em 2001 58% do total da população com mais de 15 anos).

Por sua vez, a maioria destes diplomados que emigraram possuem o grau de mestre (43%), havendo um número muito significativo que possui o grau de Doutor (22%), como se pode constatar pelos resultados da Gráfico 1.

Gráfico 1
Caracterização sociográfica (%)



Fonte | Projecto BRADAMO (2014)

52 A amostra é constituída por uma percentagem de sujeitos com grau de mestre e de doutor claramente superior à da população residente no país, visto que na população residente em Portugal, até aos 44 anos, os valores são bastante inferiores: 1,7% concluíram um doutoramento, 11,4% o mestrado e 86,9% a licenciatura. A tendência detectada nesta amostra parece apontar para que a emigração qualificada dos últimos anos tenha acentuado a saída dos titulares de graus académicos mais elevados e especializados.

Em 2014, apenas 16,5% da população portuguesa com 15 anos ou mais possuía pelo menos um curso superior. No grupo etário entre os 25 e os 34 anos, onde se enquadra boa parte da nossa amostra, tal percentagem subia para 28%, de acordo com dados da OCDE para 2012. Estamos, portanto, na presença de contingentes de jovens e jovens adultos que usufruíram plenamente dos tardios processos de democratização escolar em Portugal e da implementação sistemática de um sistema público de Investigação & Desenvolvimento.

Podemos assinalar que das respostas dos emigrados com grau superior, cerca de 35% são provenientes da área das "Ciência, Matemática e Informática", 20% da área das Ciências Sociais, Comércio e Direito", 17% da área "Engenharia, Industrias Transformadoras e Construção" e 11% da área da "Saúde e Protecção Social", como se verifica pela Gráfico 2. Assinala-se que

são áreas em que tradicionalmente os países mais desenvolvidos da OCDE necessitam de profissionais, oferecendo melhores condições remuneratórias e de perspectivas de carreira.

Gráfico 2
Área científica da formação (N)

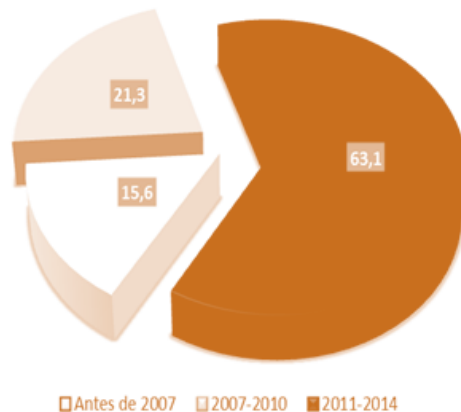


Fonte | Projecto BRADRAMO (2014)

53

Quando questionámos “Qual o ano do último período de emigração?” verificou-se que cerca de 4/5 da amostra tinha saído de Portugal no deflagrar da crise ou mesmo depois da sua eclosão, uma vez que apenas 15,6% abandonou o país antes de 2007 (ver Gráfico 3). Sabemos que a incorporação dos impactos de uma conjuntura tão intensa não é imediata, mas os números das saídas mostram bem como o ano de 2008 do começo da crise financeira é o grande detonador: mais de 20 mil emigrantes, contra apenas 7.890 no ano anterior (PORDATA, 2015).

Gráfico 3
Ano da última saída de Portugal (%)



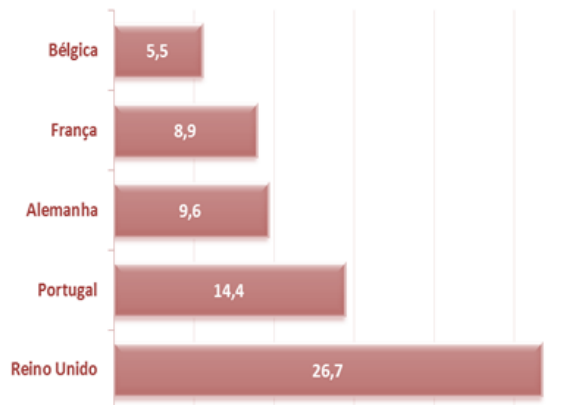
Fonte | Projecto BRADRAMO (2014)

54

Se olharmos para o país atual de residência, percebemos a importância do Reino Unido (26,7%) e de alguns outros países do centro europeu (Alemanha, França e Bélgica), mas também a circunstância de uma fatia não negligenciável viver em Portugal no momento de administração do questionário, o que se relacionará ou com um regresso potencialmente bem-sucedido (depois de acumularem credenciais, experiências e capital social no estrangeiro) ou com uma mera transição para outros destinos.



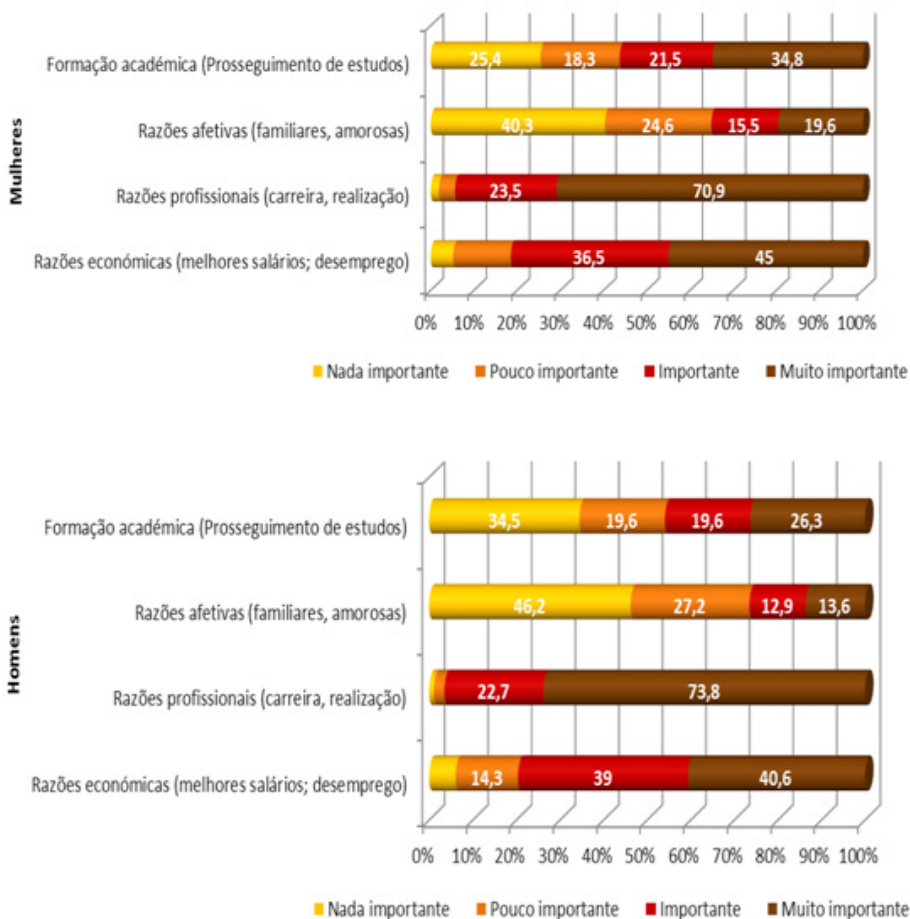
Gráfico 4
País de residência atual (%)



Fonte | Projecto BRADRAMO (2014)

Procurámos saber as razões da decisão que os tinha levado a emigrar e concluímos que as “Razões Profissionais” (carreira, realização profissional) aparecem em primeiro lugar, seguidas pelas “Razões Económicas” (melhores salários, desemprego). Ver as respostas para os Homens e Mulheres na Gráfico 5.

Gráfico 5
Razões para emigrar (%)



56

Fonte | Projecto BRADRAMO (2014)

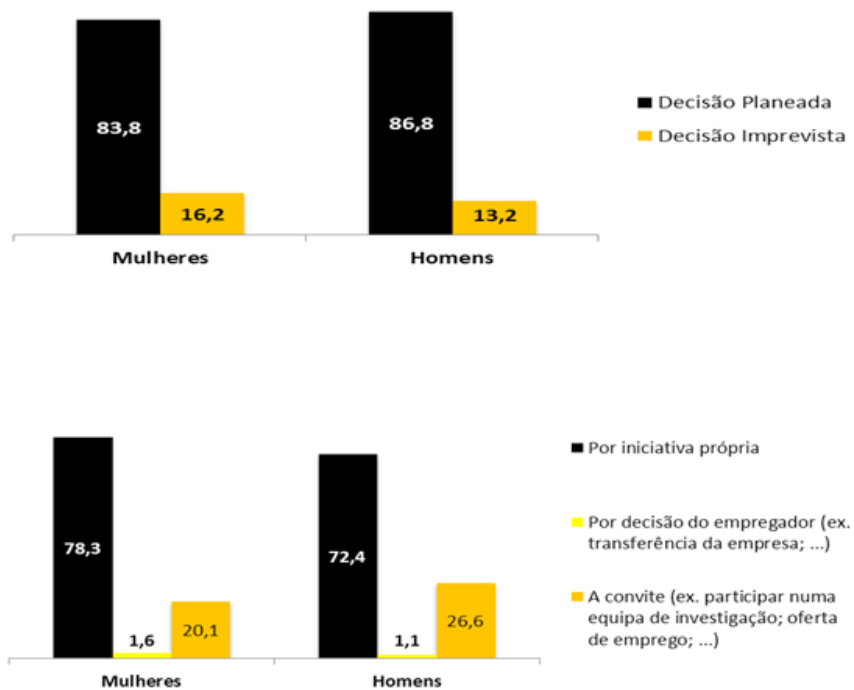
A progressão na carreira e as condições de trabalho aparecem como principais razões para o motivo de emigrar e não pela situação de desemprego. De resto, essa situação é perfeitamente articulada com a o facto de a maioria dos inquiridos (61% Homens; 48% Mulheres) ter respondido que estava empregado em Portugal.



Na realidade, a decisão de emigrar tem nas razões profissionais e económicas o seu principal impulso: prosseguir uma carreira em que se sintam realizados profissionalmente surge para 95,4% dos inquiridos como a razão principal que os leva a emigrar. Porém, as razões salariais e a situação de desemprego ou de subemprego também revelam um peso muito importante na decisão de emigrar (80,6%). Embora as razões afetivas assumam alguma importância, quer a reunificação familiar, quer a presença de redes de amigos nos países de destino, são claramente secundárias na hierarquia de motivos que originam a emigração.

Por outro lado, a maioria dos inquiridos respondeu que a decisão de emigrar foi uma decisão planeada (Homens 87% e Mulheres 84%) e por iniciativa própria (Gráfico 6).

Gráfico 6
Tipo de decisão para deixar Portugal (%)

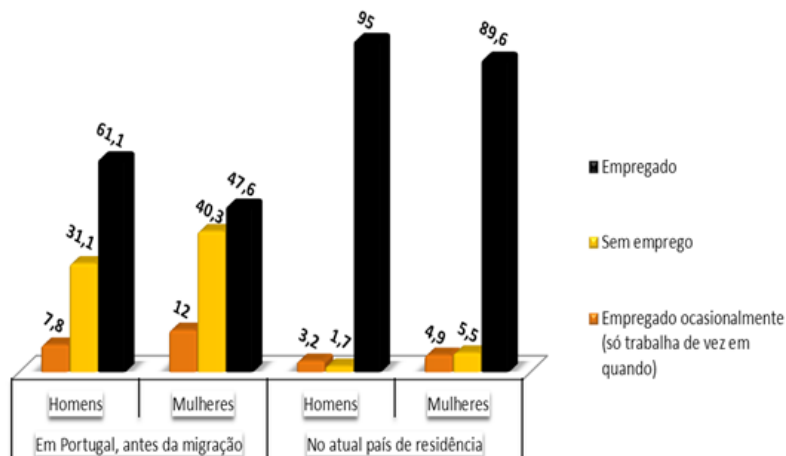


Fonte | Projecto BRADRAMO (2014)

Por outro lado, a esmagadora maioria está empregada no país para onde emigrou (95% Homens e 90% Mulheres), denotando uma boa integração no mercado de trabalho pra onde emigraram, como se pode constatar na Gráfico 7. De assinalar que antes de emigrarem cerca de 61% dos Homens estavam empregados em Portugal e 48% no caso das mulheres.



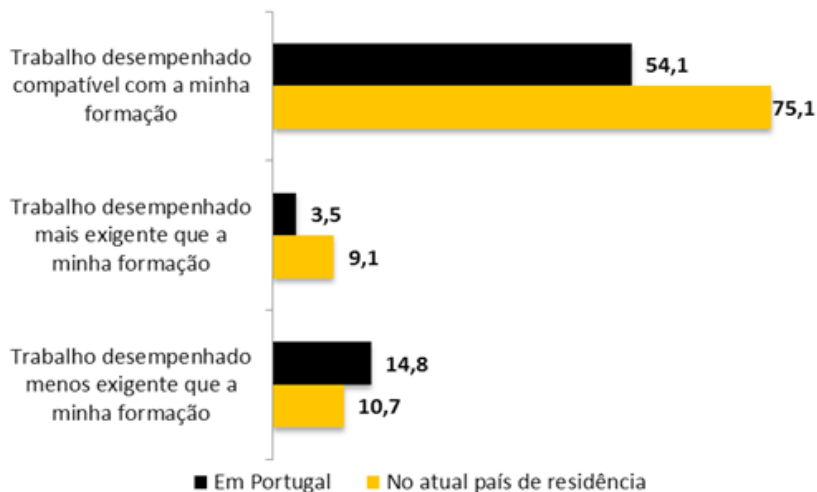
Gráfico 7
Mobilidade e trabalho (%)



Fonte | Projecto BRADRAMO (2014)

De uma maneira geral há uma boa integração no país onde se encontra emigrado, melhor do que a que existia em Portugal, com cerca de 75% dos emigrados com grau superior a declarar que desempenham um trabalho compatível com a sua formação e apenas 11% está na situação contrária (trabalho desempenhado menos exigente do que a formação) (Gráfico 8).

Gráfico 8
Correspondência entre o trabalho exercido e a formação académica (%)



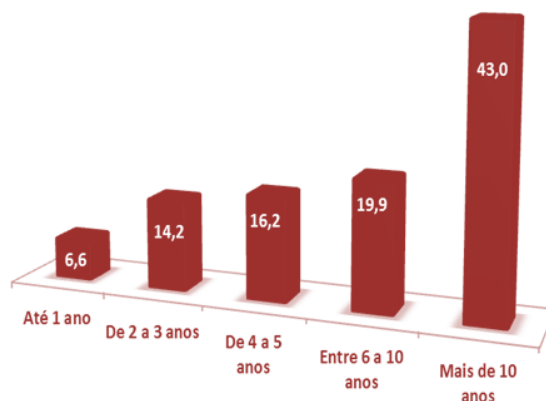
Fonte | Projecto BRADRAMO (2014)

60

Como um dos aspetos que pode determinar a perda de capital humano no país de origem é a duração do período de emigração, procurámos saber se a decisão de emigrar era de curto, médio ou longo prazo², verificámos que a maioria dos inquiridos refere que a mobilidade foi inicialmente projetada como solução transitória, mas a experiência entretanto vivida mudou os planos para uma perspetiva de emigração de médio (30,4%) ou de longo prazo (62,9%).



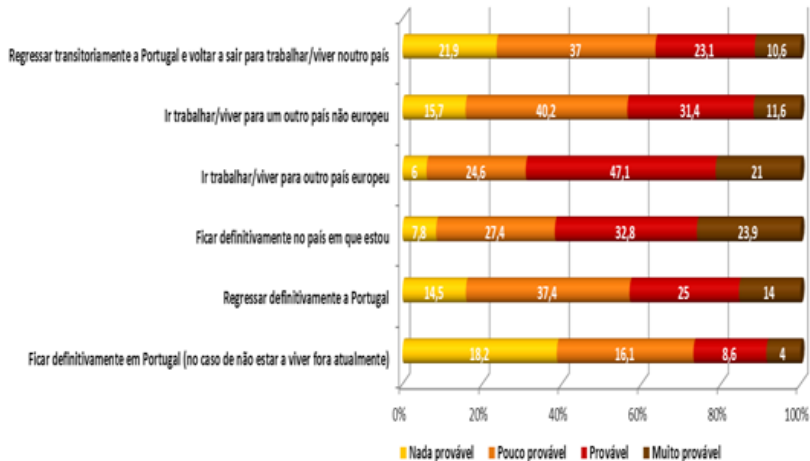
Gráfico 9
Tempo estimado de permanência fora de Portugal? (%)



Fonte | Projecto BRADRAMO (2014)

A maioria dos inquiridos projeta-se numa emigração para “toda a vida” no atual país de residência ou em outros países europeus (61,7% e 68,9% respetivamente), embora a perceção de uma crise prolongada esteja também associada à decisão de ficar mais anos a trabalhar fora de Portugal e à expectativa de regressar depois de consolidado o percurso profissional (42,9%) (Gráficos 10 e 11).

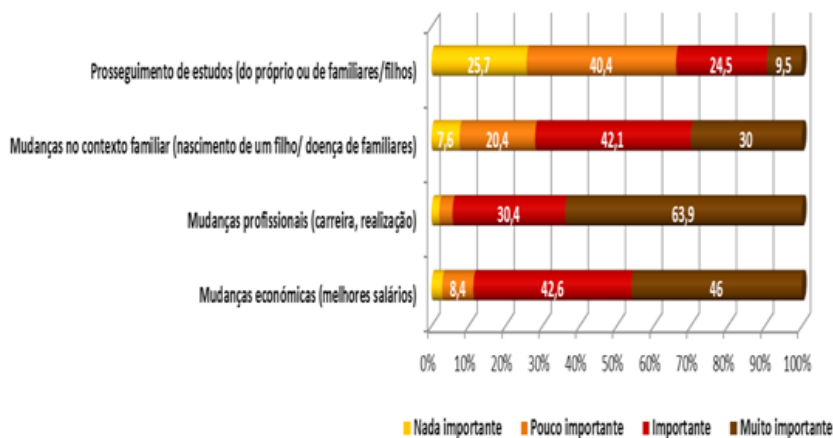
Gráfico 10
Expectativas em relação ao futuro (%)



Fonte | Projecto BRADRAMO (2014)

62

Gráfico 11
Razões para regressar (%)



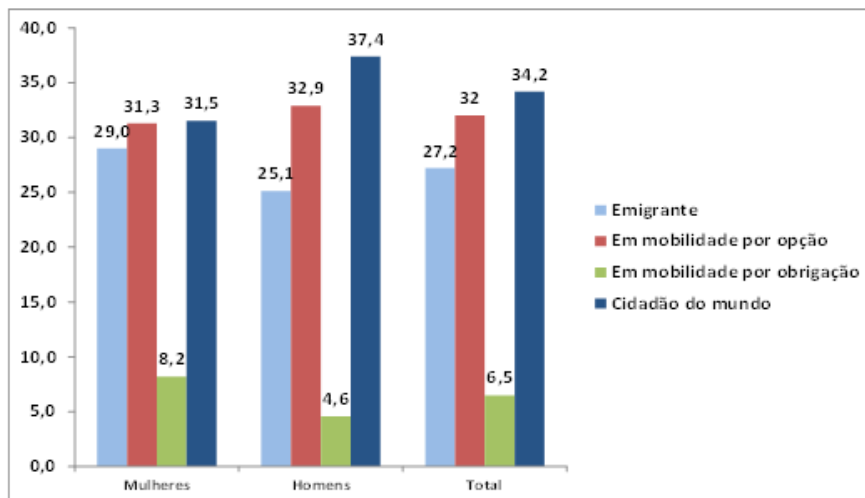
Fonte | Projecto BRADRAMO (2014)



Procurámos, também, compreender a percepção que estes diplomados têm em relação à sua situação e vemos que só 27% deles se declaram como “Emigrantes”. A maioria considera-se “Cidadão do Mundo” (34%), seguidos dos que se classificaram em “Mobilidade por Opção”, sendo no caso dos Homens aqueles que menos declaram ter emigrado “por obrigação” (4,6%) e também os que mais se consideram “Cidadão do Mundo” (37,4%) (Gráfico 12).

Estas respostas evidenciam um distanciamento em relação à categoria de “emigrados”, talvez relacionado com a relativa boa integração no país de acolhimento e por ser dentro da Europa onde o movimento e condições no mercado laboral para nacionais ou estrangeiros provindo de um país da União Europeia são genericamente idênticas.

Gráfico 12
Como classificaria a sua situação atual (%)?



Fonte | Projecto BRADRAMO (2014)

3. Os custos/ os ganhos decorrentes da emigração altamente qualificada

Nesta "contabilidade" – Quem perde, Quem ganha? – decorrente dessa "fuga de cérebros", faz todo o sentido tentar responder, em termos financeiros, àquelas questões e é esse o um dos principais objetivos deste artigo, relativamente ao caso português.

Quanto é que Portugal perde, em moeda, com a saída da sua mão-de-obra altamente qualificada para o exterior, em geral países desenvolvidos da UE e da OCDE? Este cálculo é tanto mais urgente quanto é um facto que a formação de um jovem não é uma actividade barata, nem para os contribuintes nem para os estudantes/famílias e que esse investimento ainda se torna mais pesado para os países menos desenvolvidos em tempos de crise como a actual.

Educar é uma tarefa extraordinariamente exigente em termos financeiros, em virtude dos recursos materiais especializados e dos recursos humanos altamente qualificados que exige, com a agravante de que só a médio/longo prazo se perceberão os resultados que daí advêm. Ora, nesta situação de *brain drain* serão os países receptores dessa mão-de-obra que se apropriam de uma matéria-prima sem preço – o conhecimento – a custo zero, ao mesmo tempo que os países que a formaram, os países exportadores, empobrecem em termos financeiros, profissionais e intelectuais. Regressando a uma afirmação de Maurice Dobb, na década de 1970, "os países subdesenvolvidos são os quintais dos países desenvolvidos". Quarenta anos depois, esta afirmação mantém-se na sua essência, apenas mudou nos seus contornos e na matéria-prima que os países desenvolvidos vão "colher" aos outros: o conhecimento e as competências de que os jovens diplomados são portadores.

Neste artigo, para a determinação da riqueza de que os países receptores de mão-de-obra qualificada se apropriam com a emigração qualificada portuguesa segue-se, de perto a metodologia seguida por Altbach (2013) que, na obra *The State of Higher Education 2013* apresenta, através de alguns exemplos, quanto é que os "países exportadores de cérebros" "oferecem" aos países receptores numa mobilidade que se realiza dos países em desenvolvimento ou semiperiféricos para os países desenvolvidos. Neste seu artigo, e de forma contundente, Altbach argumenta exactamente com o elevadíssimo montante que países como os Estados Unidos da América recebem, através da importação



de mão-de-obra qualificada a custo zero (mormente pelo mecanismo dos estudantes internacionais que vêm estudar para as universidades americanas e que depois ficam nos Estados Unidos) de países como a Índia e China.

Seguindo a metodologia de Altbach para esta “contabilidade” teve-se em conta, portanto:

- os recursos financeiros que Portugal/o contribuinte despende para formar os seus jovens, genericamente incluídos na designação de “custos públicos directos”;
- os impostos sobre o rendimento que o país arrecadaria sobre os rendimentos que seriam auferidos pelos jovens se estivessem a trabalhar e não a estudar;
- os recursos financeiros que os estudantes/famílias despendem com a educação dos seus educandos e que, em última análise, corresponde a riqueza criada no país que será incorporada nos jovens através da formação do seu capital humano.

Os valores para cada uma das grandezas acima mencionadas foram retirados de *Education at a Glance: OECD Indicators 2014*, Indicator 7: What are the incentives to invest in education?, quadros A7. 1a, 1b, 2a, 2b, 3a, 3b, 4a e 4b e reportam-se ao ano de 2010. Assim, observe-se o Quadro 3:

65

Quadro 3

Portugal | Custos públicos com a educação secundária ou pós-secundário e superior (quando comparado com os custos de educação de nível abaixo) e total acumulado, em 2010 (em USD, ppps)

| Nível de ensino | Género | Custos directos públicos | Impostos sobre rendimento não recebidos | Custos totais |
|--|--------|--------------------------|---|---------------|
| Ensino Superior | Mulher | 10 295 | 2 148 | 12 443 |
| | Homem | 10 295 | 2 245 | 12 540 |
| Ensino secundário ou pós-secundário não superior | Mulher | 26 371 | 2 352 | 28 723 |
| | Homem | 26 371 | 2 429 | 28 800 |
| Total acumulado | Mulher | 36 666 | 4 500 | 41 166 |
| | Homem | 36 666 | 4 674 | 41 340 |

Fonte | Education at a Glance. OECD Indicators(2014) (adaptado)

Conforme os valores do quadro pode concluir-se que:

- o Estado Português despendeu um total de 12540 e de 12443 USD para disponibilizar formação de nível superior, respectivamente a cada homem e mulher que terminou esse grau académico;
- na mesma ordem de ideias, o Estado Português despendeu um total de 28800 e de 28723 USD para disponibilizar formação de nível secundário ou pós-secundário não superior, respectivamente a cada homem e mulher que terminou esse grau académico;
- finalmente, e tendo em consideração que a despesa realizada pelo país na formação de um jovem, é o acúmulo da despesa realizada nos diferentes graus académicos até atingir o de maior nível, destaque-se que o Estado Português despendeu um total de 41 340 e de 41 166 USD para proporcionar, respectivamente, a cada homem e mulher, educação de nível superior.

De uma forma muito imediata poder-se-á afirmar, pois, que por cada jovem com qualificação de nível superior que emigra, o Estado Português/o contribuinte desembolsou, a favor do país de recepção, 41340 ou 41166 USD utilizados na formação superior daquele jovem. Simultaneamente, está a proporcionar ao país receptor a mais-valia que irá proporcionar ao longo da sua vida activa decorrente do seu nível de formação.

Nesse sentido, pode afirmar-se que o país "produtor" e "exportador" de mão-de-obra qualificada perde directamente a dois níveis em termos financeiros: o montante que o Estado despendeu com a formação do jovem, por um lado; e, o montante que o Estado iria recuperar com esse jovem ao longo da sua vida activa (imposto colectado sobre o rendimento, contribuição para os subsistemas de segurança social etc.).

Todavia, e como anteriormente já se fez referência, para formar um jovem não se pode negligenciar as despesas que os estudantes e respectivas famílias realizam. Na verdade, os estudantes, durante os seus estudos, pagam taxas de matrícula e de frequência e perdem os rendimentos oriundos dos salários que estariam a auferir se não estivessem a estudar. Os valores que dizem respeito a estas perdas encontram-se no Quadro 4.



Quadro 4

Portugal | Custos privados e salários perdidos para o ensino secundário ou pós-secundário não superior e ensino superior (quando comparado com valores homólogos para o nível abaixo de educação) e total acumulado, em 2010 (em USD, ppps)

| Nível de ensino | Género | Custos directos privados | Salários perdidos | Custos totais |
|--|--------|--------------------------|-------------------|---------------|
| Ensino Superior | Mulher | 4 627 | 15 481 | 20 108 |
| | Homem | 4 627 | 16 181 | 20 808 |
| Ensino secundário ou pós-secundário não superior (*) | Mulher | 0 | 16 952 | 16 952 |
| | Homem | 0 | 17 510 | 17 510 |
| Total acumulado | Mulher | 4 627 | 32 433 | 37 060 |
| | Homem | 4 627 | 33 691 | 38 318 |

Nota | Em Portugal, a educação pública não superior é gratuita.

Fonte | Education at a Glance: OECD Indicators 2014 (adaptação e elaboração dos autores)

Assim, pela análise dos valores do quadro conclui-se que a qualificação superior de cada jovem lhe custa, ou à sua família, 37 060 e 38 318 USD conforme se trate de um indivíduo do sexo feminino ou masculino, respectivamente. À semelhança do que se verifica com os custos públicos, pode afirmar-se que os países receptores de mão-de-obra qualificada irão beneficiar daqueles montantes.

Neste momento, é possível determinar o montante que custa ao país (Estado/contribuintes e famílias) formar um jovem com qualificação superior, através da adição dos custos públicos e dos custos privados acima determinados. Observe-se o Quadro 5.

Quadro 5

Portugal | Custo total de uma formação de nível superior para um homem e uma mulher em 2010 (em USD, ppps)

| | <i>Custo público total</i> | <i>Custo privado total</i> | <i>Custo total</i> |
|--------|----------------------------|----------------------------|--------------------|
| Homem | 41 340 | 38 318 | 79 658 |
| Mulher | 41 166 | 37 060 | 78 226 |

Fonte | Education at a Glance: OECD Indicators (2014) (adaptação e elaboração dos autores)

68

A partir dos valores acima determinados por indivíduo, e continuando a seguir Altbach, é possível determinar, ainda que de forma algo grosseira, quanto os países para onde se direcciona a emigração altamente qualificada portuguesa são financiados pelos contribuintes portugueses seja através dos montantes gastos pelo Estado seja através dos montantes despendidos pelos estudantes e respectivas famílias. Para tal é preciso, todavia, conhecer os números da emigração altamente qualificada do país bem como a sua estrutura por género.

Em valores absolutos, de acordo com o Observatório da Emigração, "Emigração Portuguesa. Relatório Estatístico 2014", e partindo do Censos 2010-2011, nessa data encontravam-se emigrados nos países da OCDE 145 853 jovens portadores do ensino superior.

Todavia, os dados oficiais não informam sobre o género destes emigrantes. Esta dificuldade pode, no entanto, ser ultrapassada a partir dos dados sobre a emigração qualificada portuguesa obtidos pelos autores a partir do questionário aplicado a este universo, no Quadro do Projecto BRADRAMO. O Quadro 6 informa sobre a estrutura da amostra inquirida no âmbito do Projecto assinalado.



Quadro 6

Estrutura da amostra de emigrantes qualificados inquiridos no âmbito do Projecto Bradramo, em 2010

| <i>Inquiridos</i> | <i>Número</i> | <i>Percentagem</i> |
|-------------------|---------------|--------------------|
| Homem | 463 | 45,8 |
| Mulher | 548 | 54,2 |
| Total | 1011 | 100,0 |

Fonte | Projecto BRADRAMO (2014)

Considerando o desconhecimento oficial existente sobre a mão-de-obra altamente qualificada portuguesa, assume-se neste artigo que não existirá uma diferença significativa entre o padrão em género deste universo e o da amostra intencional obtida na investigação já assinalada. A ser assim, a estrutura, por género, da emigração qualificada portuguesa em 2010 seria a que o Quadro 7 indica.

Quadro 7

Composição da emigração qualificada portuguesa por sexo para os países da OCDE, 2010

| | <i>Número</i> | <i>Percentagem</i> |
|--------|---------------|--------------------|
| Homem | 66 801 | 45,8 |
| Mulher | 79 052 | 54,2 |
| Total | 145 853 | 100,0 |

Fonte | Aplicação dos dados do Projecto Bradramo aos dados do Observatório da Emigração, "Emigração Portuguesa. Relatório Estatístico 2014" (elaboração dos autores)

Do exposto, em 2010 existiriam 66.801 homens e 79.052 mulheres portadoras de qualificações superiores emigradas nos países da OCDE. Estes números permitem determinar o custo total despendido com a formação dos emigrantes altamente qualificados portugueses nos países da OCDE. Vejam-se os dados do Quadro 8.

Quadro 8

Portugal | Custo total (público + privado) despendido na formação dos emigrantes portugueses portadores de habilitações académicas de nível superior, residentes nos países da OCDE, em 2010

| | <i>Número de emigrantes com formação superior</i> | <i>Custo público e privado na formação de nível superior de uma/um emigrante (em USD ppp)</i> | <i>Total despendido pelo país na formação dos emigrantes portadores de formação superior (em USD ppp)</i> |
|--------|---|---|---|
| Mulher | 79 052 | 78 226 | 6 183 921 752 |
| Homem | 66 801 | 79 658 | 5 321 234 058 |
| Total | 145 853 | - | 11 505 155 810 |

Fonte | Elaboração dos autores

Nota | Em Euros seria próximo de 8.884.281.316 | (Conversor de 31 Dez 2011 = Dol USA/ Euros =0,722)

70

Os dados do Quadro, e apesar das limitações que os números podem apresentar em virtude da falta de dados oficiais relativamente à estrutura sexual da emigração qualificada portuguesa, são bem explícitos sobre o nível de riqueza despendida por Portugal na formação dos quadros altamente qualificados e que exporta para os países desenvolvidos da OCDE. Considerando os dados reportados aos custos do ano de 2010³ Portugal terá "oferecido" àqueles países uma importância superior a onze mil milhões de dólares americanos.

Entretanto, sabe-se que nos anos subsequentes a 2010-2011 têm continuado a sair milhares de jovens diplomados com grau superior e, portanto, este valor só pecará por defeito, dado que serão muitos mais os que já emigraram após aquela data (no período 2011-2013 estima-se que o fluxo de emigração qualificada tenha atingido um valor de cerca de 40 000 sujeitos)⁴.

Para que se entenda a dimensão desta perda do investimento (público e privado) feito por Portugal com a emigração qualificada, pode-se informar que esse valor representa um valor próximo de uma década do orçamento público recebido pelas Universidades e Institutos Politécnicos (de acordo DGPGF/MEC e com base no valor da Receita Arrecadada do Orçamento



Geral de Estado pelas instituições de ensino superior públicas em 2012 no valor de 883.870.930 Euros). Ou seja, o montante oferecido a custo zero aos países que receberam estes diplomados representa o que o Estado Português gastaria com o ensino superior público em dez anos.

Conclusão

A análise anterior inscreve-se no “quotidiano” de um país que vive a sua maior crise financeira desde as últimas décadas. Em consequência da crise financeira global, que atingiu mais agressivamente as economias mais fracas, Portugal vive um clima de rigorosa austeridade decorrente do programa de ajustamento imposto pela “TROIKA” no sentido de diminuir a dívida pública que ultrapassa largamente os 100% do PIB.

Os “cortes” da despesa têm sido o objectivo a atingir e o “remédio” para a crise. Nesses cortes destacam-se os cortes para a produção de serviços sociais como a saúde, a segurança social e a educação.

Na educação, a desresponsabilização do Estado revela-se em inúmeras facetas, seja na diminuição da sua participação para o orçamento das instituições de ensino superior, seja na diminuição do número de bolsistas e das receitas da acção social escolar, seja na exigência de pagamento de taxas de frequência aos estudantes do ensino superior público.

O número de funcionários públicos tem vindo a diminuir de forma brutal. Milhares de empresas já entraram em insolvência e milhares de indivíduos encontram-se na situação de desempregado. No final de 2014, segundo dados do INE/PORDATA, o número de desempregados aproxima-se dos 726.000 (dos quais 119.400 com o grau superior) e atinge mais de 14,3% da população activa. O número de diplomados na situação de desemprego cresce diariamente (a taxa de desemprego da população com grau superior passou de 8,3% em 2001 para 16,4% em 2014) e a procura de um emprego no exterior é a solução escolhida por muitos deles.

Para um país que vive uma crise económica e financeira brutal sem precedentes, num clima rigoroso de austeridade e de desagregação quer da sua estrutura produtiva quer da sua estrutura social, é inquietante a situação descrita. Por outro lado a perda do investimento em educação e formação da população portuguesa que emigra representa um forte revés estratégico para Portugal, não

apenas pelo que perde de imediato, mas sobretudo a perda das capacidades e competências da maioria dos jovens qualificados que irão contribuir para a economia e desenvolvimento dos países que os acolheram.

Notas

- 1 A pesquisa "BRADRAMO - Êxodo de competências e mobilidade académica de Portugal para a Europa", (PTDC/IVC-PEC/5049/2012) financiado por fundos nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT/MEC) e cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE – Programa Operacional Fatores de Competitividade (POFC), da qual resultou o presente artigo, foi realizada pela seguinte equipe: Rui Gomes, ramgomes@gmail.com; Belmiro Cabrito, b.cabrito@ie.ulisboa.pt; Luisa Cerdeira, luisa.cerdeira@ie.ulisboa.pt; Tomás Patrocínio, patrocínio.tomas@gmail.com; Rui Brites, rui.brites52@gmail.com; Maria de Lourdes Machado-Taylor, lmachado@cipes.up.pt; João Teixeira Lopes, jmteixeiralopes@gmail.com; Henrique Vaz, henrique@fpce.up.pt; Paulo Peixoto, pp@fe.uc.pt; Dulce Magalhães, dulcegracamagalhaes@gmail.com; Sílvia Silva, silvia.m.martins.silva@gmail.com; Rafaela Ganga, rafaela.ganga@gmail.com; José Pedro Silva, j.silva.pedro@gmail.com.
- 2 No âmbito do estudo considera-se que a "emigração de médio prazo" inclui a expectativa de residência fora de Portugal por um período entre 2 a 5 anos e a "emigração de longo prazo" inclui a expectativa de residência fora de Portugal por 6 ou mais anos.
- 3 Optou-se por usar os últimos dados para Portugal que a OCDE disponibilizou no Education at Glance 2014 (com os custos de formação públicos e privados reportados 2010), mas sabe-se que os emigrados qualificados fizeram a sua formação ao longo de diversos anos, o que introduz algum enviesamento. Contudo, este valor com base em 2010 pecará por defeito, pois caso se usassem, por exemplo, os dados com os custos de formação em 2006, o valor elevava-se a um valor próximo 13 mil milhões de USD ppp., uma vez que o valor dos salários perdidos era maior no ano de 2006 do que os do ano de 2010.
- 4 Considerando este agravamento da saída de mais 40 000 emigrantes com grau superior, o valor do investimento perdido ascenderia a cerca de 14,7 mil milhões de USD ppp.

72

Referências

ALTBACH, Philip. The world is not flat: the brain drain and higher education in the 21st century. In: GLASS, Anna (Ed.). **The state of higher education** 2013. OECD Higher Education Programme. Paris (France): 2013.

BARRO, Robert J; LEE, Jong-Wha. A New Data Set of Educational Attainment in the World, 1950-2010. **Journal of Development Economics**, London (UK), v. 104, p. 184-198, apr. 2010.



BEINE, Michel; DOCQUIER, Frédéric; RAPOPORT, Hillel. Brain drain and LDC's growth: winners and losers. **Discussion Paper**, Bonn (Alemanha), n. 819, jul. 2003.

BEINE, Michel; DOCQUIER, Frédéric; RAPOPORT, Hillel. Brain Drain and Human Capital Formation in Developing Countries: Winners and Losers. **The Economic Journal**, Oxford (UK), v. 118, n. 528, p. 631-652, apr. 2008.

BRADRAMO. Brain Drain and Academic Mobility from Portugal to Europe. **Êxodo de competências e mobilidade académica de Portugal para a Europa**. Portugal: BRADRAMO, 2014. Disponível em: <http://www.bradramo.pt/> Acesso em: 20 abr. 2015

CASTLES, Stephen; MILLER, Mark J. **Age of migration international population movements in the modern world**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2003.

DOCQUIER, Frédéric; LOHEST, Olivier; MARFOUK, Abdeslam. Brain drain in developing countries. **World Bank Economic Review**, Oxford, v. 21, n. 2, p. 193-218, (3 issues/year) 2007.

HAMILTON, Kimberly. Migration and Development: Blind Fact and Hand-to-Find Facts. **Migration Policy Institute**. 1º de novembro de 2003. Disponível em: <http://www.migrationpolicy.org/article/migration-and-development-blind-faith-and-hard-find-facts> Acesso em: 16 abr. 2015.

MEYER, Jean-Baptiste. Network Approach versus Brain Drain: Lessons from the Diáspora. **International Migration**, New York (USA), v. 39, n. 5, p. 91-110, 2001.

OLESEN, Henrik. Migration, Return and Development: An Institutional Perspective. **International Migration**, New York (USA), v. 40, n. 4, p. 125-151, 2002.

OECD. **Data base on Immigrants**. In: OECD, OECD Publishing, 2105. Disponível em: <http://www.oecd.org/els/mig/databaseonimmigrantsinoecdcountriesdioc.htm>. Acesso em: 20 mar. 2015.

_____. **Education at a Glance 2014**: OECD Indicators, OECD Publishing. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en> Acesso em: 20 mar. 2015.

PIZARRO, Jorge Martínez. **Globalizados, pero restringidos**. Una visión latinoamericana del mercado global de recursos humanos calificados. Santiago de Chile: Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía. 2005.

PORDATA. **Base de dados de Portugal Contemporâneo**. Disponível em: <http://www.pordata.pt/Home> Acesso em: 6 abr. 2015.

Profa. Dra. Luisa Cerdeira

Universidade de Lisboa

Instituto da Educação

Grupo de Investigação Políticas de Educação e Formação

Grupo de Pesquisa Administração e Política Educacional, Avaliação Educacional,

Formação de Adultos

E-mail | luisa.cerdeira@ie.ulisboa.pt

Dra. Maria de Lourdes Machado-Taylor

Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior | A3ES | Lisboa

Centro de Investigação e Políticas do Ensino Superior | CIPES | Matosinhos

Grupo de Pesquisa Políticas do Ensino Superior

E-mail | lmachado@cipes.up.pt

74

Prof. Dr. Tomás Patrocínio

Universidade de Lisboa

Instituto da Educação

Grupo de Investigação Políticas de Educação e Formação

Grupo de Pesquisa Administração e Política Educacional, Avaliação Educacional,

Formação de Adultos

E-mail | patrocinio.tomas@gmail.com

Prof. Dr. Belmiro Cabrito

Universidade de Lisboa

Instituto de Educação

Grupo de Investigação Políticas de Educação e Formação

Grupo de Pesquisa Administração e Política Educacional, Avaliação Educacional,

Formação de Adultos

E-mail | b.cabrito@ie.ulisboa.pt



Recebido 15 set. 2015

Aceito 21 out. 2015



O processo de estágio supervisionado na formação de professores portugueses e brasileiros

Rosenilde Nogueira Paniago
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano | Rio Verde
Teresa Jacinto Sarmento
Universidade do Minho | Braga

Resumo

Este estudo objetivou investigar a contribuição do Estágio Supervisionado para a construção da identidade e dos saberes da profissão docente, a partir das expectativas narradas por seis estagiárias dos cursos profissionalizantes de primeiros ciclos do ensino básico, da Universidade do Minho-Portugal e dos cursos de licenciaturas em Química e Biologia do Instituto Federal Goiano-Brasil. A partir das narrativas, constatou-se que as estagiárias comungam do desejo de ser professoras e consideram o estágio como espaço de aprendizagem da docência. Evidenciou-se, ainda, que a Universidade do Minho apresenta, de forma mais significativa, o estágio como campo de conhecimento formativo e de aprendizagem da docência.

76 Palavras-chave: Estágio supervisionado. Formação de professores. Aprendizagem da docência. Identidade docente.

The internship process over seen the training of Portuguese and Brazilian teachers

Abstract

This study aimed to investigate the contribution of supervised stage for the construction of identity and knowledge of the teaching profession, from the narrated expectations for six students of courses for nursery school and first school level, the University of Minho, Portugal, and Undergraduate courses in Chemistry and Biology of the Federal Institute Goiano, Brazil. From the narratives was found that the students have in common the desire to be teachers and consider the stage as a teaching learning space. It was evident also that the University of Minho has, more significantly, the stage as formative field of knowledge and learning of teaching.

Keywords: Supervised stage. Teacher education. Teaching learning. Teacher identity.



La etapa del proceso de supervisión en la formación de profesores portugueses y brasileños

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo investigar la etapa de contribución supervisado para la construcción de la identidad y el conocimiento de la profesión docente de las expectativas narrados por seis estudiantes del curso universitario básico Minho-Portugal y del curso de licenciatura en química biología y el Instituto Federal Goiano-Brasil. Las narrativas constataron que los alumnos comparten el deseo de ser maestros y considerar el escenario como uno espacio de aprendizaje y docencia. Fue demostrado que incluso que la Universidad del Minho presenta de manera más significativa el escenario como ámbito formativo de conocimiento y aprendizaje de la enseñanza.

Palabras llave: Estagio de la supervision y formación de los profesores. Aprendizaje de la docencia. Identidad docente.

Introdução

A profissão professor tem sido, na sociedade contemporânea, objeto de estudos e pesquisas, decorrentes da preocupação com as diversas atribuições indicadas como o “quê fazer” da profissão docente. Para corresponder às múltiplas exigências do processo ensino e aprendizagem, em face do avanço acelerado da ciência, da tecnologia, dos meios de informação e das novas relações estabelecidas no cotidiano escolar, são necessárias novas propostas de formação inicial e continuada que contemplem o trabalho com a diversidade, com as diferentes formas de ensino e aprendizagem. A complexidade do ofício da profissão docente no contexto atual conclama um novo perfil de professor, novas identidades profissionais, professores pesquisadores, reflexivos, questionadores, criativos, com capacidade de decisão frente às intensas mudanças socioculturais, políticas, econômicas e científicas.

Nessa perspectiva, o Estágio Supervisionado constitui um momento significativo na aprendizagem da docência profissional, por possibilitar a aproximação do formando com sua futura profissão, permitir-lhe vivenciar práticas de ensino, estabelecer a relação teoria-prática, conviver com a complexidade do cotidiano escolar e, sobretudo, experienciar práticas de interação educativa com os alunos. O contato direto com a escola, com as práticas de ensino

dos professores titulares de turmas, com as diversas relações existentes nesse cenário educativo é fundamental à aprendizagem e constituição da identidade docente, uma vez que, segundo Dubar (1997, p. 77), “[...] esta depende do espaço formativo para se estruturar [...]”, sendo o “[...] encontro de trajetórias socialmente condicionadas por campos socialmente estruturados”.

Compreendendo, portanto, a complexidade do estágio em tempos de mudança, este artigo resulta da experiência como formadoras de professores no contexto luso-brasileiro, fato que possibilitou confrontar práticas, e investigar o processo formativo de estágio nos dois países, com base nas narrativas de estagiárias. Em face do exposto, a pesquisa objetivou investigar a contribuição do Estágio Supervisionado para a construção da identidade e dos saberes da profissão docente, no processo de formação de professores portugueses e brasileiros, a partir das expectativas narradas por estagiárias dos mestrados profissionalizantes para a educação de infância e primeiros ciclos do ensino básico, da Universidade do Minho-Portugal (UM), e dos cursos de licenciatura em Química e Biologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano), Campus de Rio Verde. As questões norteadoras da investigação foram: A partir da vivência no Estágio Supervisionado, quais as representações das estagiárias acerca da profissão docente? Que contribuições o estágio representa para a construção da sua identidade docente? Quais expectativas, dilemas e conflitos as estagiárias manifestam em face da futura profissão?

A nomenclatura dos diferentes intervenientes no estágio difere num e no outro país, visto que, no presente texto, os professores que se encontram nas escolas básicas, onde recebem e orientam os estagiários, são identificados como titulares; os professores do ensino superior que supervisionam os estágios são designados professores da IES.

Metodologia do estudo

Nesta investigação de abordagem qualitativa, utilizou-se a pesquisa documental, por meio dos planos de estudo e dos instrumentos regularizados do estágio, bem como as narrativas de seis estagiárias. Conforme afirma Alarcão (2011, p. 57), “[...] as narrativas serão tanto mais ricas quanto mais elementos significativos se registrarem. Para serem compreensíveis, é importante



registrarem-se não apenas os factos, mas também o contexto físico, social e emocional do momento [...]”, motivo pelo qual procuramos ser exaustivas na sua apreensão.

Para tanto, procurou-se, inicialmente, dialogar, de forma espontânea, com as estagiárias (em reuniões de trabalho, durante horários de almoço, momentos de lazer, na escola campo, entre outros), a fim de ouvi-las em seus anseios e perspectivas acerca do estágio, da profissão docente, numa aceção análoga ao que já afirmamos anos atrás Sarmiento:

[...] interessa, aqui, reconhecer o valor que os atores sociais atribuem às suas memórias como intervenientes na sua aprendizagem profissional, realçando as interações estabelecidas ao longo da vida com pessoas significativas, em contextos sociais em que cada pessoa-professor se vai construindo e reconstruindo (SARMENTO, 2009, p. 305).

O processo de coleta de dados deu-se no primeiro semestre de 2013 e prosseguiu até meados de fevereiro de 2014, no Brasil, e, também, em Portugal, sendo que as estudantes brasileiras se encontravam, no seu primeiro estágio, enquanto as portuguesas estavam desenvolvendo um segundo semestre de estágio; estas últimas tinham, por isso, já experienciado, anteriormente, seis meses de prática pedagógica supervisionada. Os dados empíricos recolhidos nas narrativas foram complementados pela análise da documentação que regula o processo de Estágio Supervisionado na literatura brasileira e portuguesa, focalizando aspectos macro na legislação dos dois países e micro das instituições investigadas.

79

Estágio, saberes e identidade docente

Em face das alterações impostas à profissão docente, na atualidade, faz-se necessária uma nova dinâmica pedagógica que contemple as novas relações e formas de lidar com a diversidade de público, de perspectivas e de finalidades educativas. Nesse cenário, é importante questionar: quais saberes da docência deverão ser abordados na formação, para que os futuros professores correspondam a tantas exigências? Qual a sua identidade profissional? São discussões que, atualmente, perpassam o debate em torno da formação

de professores, seja ela inicial ou continuada, e sobre a qual se deterá um breve olhar.

Falar sobre os saberes considerados necessários à formação docente não significa a não percepção de todas as interfaces que influenciam a prática de ensino dos professores e a aprendizagem dos alunos, que vão desde a falta de valorização social da carreira docente, baixos salários, precárias condições de trabalho, carência na estrutura física, recursos pedagógicos, até a formação. Não obstante, tem-se que considerar a complexidade que é lidar com as atuais relações conflitantes e diversas, constituídas no cotidiano da escola. Formosinho (2009), ao falar da profissão docente no contexto português, aponta a complexidade que é ser professor na escola de massas, diante dos aspectos heterogêneos, caracterizados pela diversidade dos discentes, docentes e contextos. Essa escola foi, gradativamente, se constituindo, após o aumento da escolaridade em Portugal, a partir de 1956, conforme afirma Formosinho (2009, p. 38) “[...] Num período de trinta anos (1956-1986) houve cinco propostas do aumento da escolaridade obrigatória. Foi-se assim, criando uma organização nova – a escola de massas”.

80 No Brasil, tal como em Portugal, ocorreram várias mudanças relativas à escolaridade, nos últimos 40 anos, impostas a partir da obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental, previstas na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Até 1971, o ensino obrigatório e gratuito era de quatro anos, a partir de então, é ampliado para oito anos e, em 2006, para nove, com início aos 6 anos de idade no Ensino Fundamental; em 2009, a escolaridade passa a ser obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos.

Falar, portanto, de aprendizagem profissional e de saberes necessários à docência não significa desconsiderar todas as variáveis que influenciam o trabalho docente; ao contrário, sem tecer prescrições normativas, discutir-se-ão aspectos fundamentais a esses saberes a serem considerados nos cursos de formação, destacando aqueles que avançam das perspectivas disciplinares, conteúdos a ensinar, para saberes pedagógicos, do campo educacional, e por que não, um saber que vai muito além dos campos disciplinares, uma racionalidade capaz de dialogar com a arte, com o imaginário, com a afetividade, com a espiritualidade, com a história de vida dos alunos no contexto da diversidade.



Freire (2006), em suas várias obras, traz imensos contributos aos saberes docentes; de modo específico, cita-se a *Pedagogia da Autonomia*, na qual, ao discutir os saberes necessários à prática educativa, o autor esclarece que não há docência sem discência, que ensinar não é transferir conhecimento e que o ato de ensinar é especificidade humana.

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2006, p. 23).

É uma perspectiva que implica a assunção de uma postura dialógica por parte dos professores, em sua prática de ensino, consubstanciada no reconhecimento de também estarem aprendendo, enquanto ensinam, e no desenvolvimento de uma sensibilidade pedagógica substancialmente alicerçada no sentimento de tolerância, de afeto, de amor, de abertura, para entender as nuances, a diversidade dos alunos e as diferentes percepções de aprendizagem.

Sobre o conhecimento profissional dos professores, Shulman (1986) e Clandinin (1986) apontam que ele deve estar consubstanciado no conhecimento aprofundado das disciplinas de sua área de formação, no conhecimento pedagógico, no conhecimento científico-pedagógico ou didático (também nomeado conhecimento pedagógico do conteúdo), no conhecimento do currículo, no conhecimento das situações do contexto, no conhecimento dos alunos, das suas peculiaridades, das formas de aprendizagem, no conhecimento de si mesmo, como pessoa e sua forma de atuar e, por fim, no conhecimento das intencionalidades educativas.

Por sua vez, Pimenta e Lima (2011) apontam a formação identitária da docência como campo de conhecimento organizado em quatro dimensões: o saber dos conteúdos das áreas das várias ciências; o conhecimento dos conteúdos didático-pedagógicos da prática docente; os conhecimentos vinculados aos vários saberes da educação e o conhecimento dos conteúdos vinculados à existência humana individual e social. Esses são saberes adquiridos na formação inicial e ao longo da vida e percorrem toda a carreira do magistério.

Nessa perspectiva, reconhece-se que a formação inicial não dá conta da construção de todos os saberes necessários à docência, entretanto se espera que os futuros professores obtenham mais que um título em sua

formação; espera-se que a formação inicial contribua para a aprendizagem da docência com atitudes que permitam aos futuros professores mobilizarem os saberes necessários ao enfrentamento do ofício da profissão professor/a.

Na formação inicial, o Estágio Supervisionado é espaço fecundo, ao possibilitar o contato dos estagiários com sua futura profissão. A esse propósito, é indispensável o estágio como componente da prática, para a constituição da identidade profissional e construção de saberes docentes. Conforme Pimenta e Lima, é intenção do estágio, desenvolver

[...] atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresentam as dificuldades (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 55).

82 O estágio, portanto, é um momento significativo de aprendizagem e preparação para o exercício da docência. Nessa ótica, Ghedin e Almeida (2008) destacam ser fundamental que o estágio promova, de fato, a aproximação entre os espaços da formação das instituições formadoras e as situações reais da educação básica, sem se restringir ao final do curso, constituindo-se de ações pontuais, burocráticas. O estágio, como parte prática do curso, situado apenas em momentos finais da formação, não possibilita que os estagiários façam uma reflexão crítica sobre o cotidiano da escola e da prática docente e não motiva atitudes criativas e inovadoras na sua realização.

Defende-se, portanto, no presente estudo, a superação do estágio apenas como uma parte prática dos cursos de formação de professores, como um mero componente curricular, para ser considerado um elemento articulador que perpassa todas as disciplinas integrantes do corpo de conhecimento dos cursos de formação, como espaço significativo de aprendizagem, preparação para o exercício da docência e constituição da identidade profissional.

O processo de estágio supervisionado como intenção pedagógica no Instituto Federal Goiano e Universidade do Minho

A formação de professores para o exercício da docência, no Brasil, está estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394,



de 20 de dezembro de 1996. Não obstante, é importante citar as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e regulamentadas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Nacionais da organização curricular dos cursos de formação inicial de professores para atuação na educação básica e pela Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior, e estabelece um aumento da carga horária prática de tais cursos, sendo que o Estágio Curricular Supervisionado passa a ter carga horária mínima de 400 horas, começando a partir do início da segunda metade do curso.

De modo geral, as resoluções citadas revelam como o estágio é trabalhado nos cursos de licenciatura, no Brasil. Nesse contexto, salienta-se o caso específico do Instituto Federal Goiano, instituição que oferece licenciaturas nas áreas de Ciências Biológicas, Química, Matemática e Pedagogia, nos campi de Ceres, Iporá, Morrinhos, Rio Verde e Urutaí, com base na Resolução, nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que cria os Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFETS) do país e estabelece a necessidade de essas instituições dispensarem 20% das vagas dos cursos oferecidos a cursos de licenciatura. No Campus de Rio Verde, as normativas para o Estágio Supervisionado das licenciaturas em Química e Biologia são evidenciadas em regimentos específicos, com uma carga horária efetiva de 400(quatrocentas) horas de estágio, distribuídas em quatro semestres letivos. Dessas, 200 (duzentas) horas devem ser realizadas no ensino fundamental entre o 5º (quinto) e o 6º (sexto) períodos; e 200 horas no Ensino Médio, entre o 7º (sétimo) e o 8º (oitavo) períodos. De modo geral, no regimento dos dois cursos, as horas são distribuídas entre fases de observação, aulas de regência e realização de projetos de ensino.

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo Lei nº 46, de 14 de outubro de 1986, normatiza os princípios gerais da educação, da formação de professores, da profissão docente, das finalidades e funcionamento das escolas dos diferentes níveis de ensino. A partir do processo de Bolonha, vários países europeus, visando, sobretudo, favorecer a mobilidade estudantil e docente e criar um espaço europeu de conhecimento, comprometeram-se a adotar um sistema com graus acadêmicos de fácil equivalência.

Segundo Serralheiro (2005), o processo de Bolonha normatiza o ensino superior no contexto europeu em três ciclos: licenciatura (1º ciclo), mestrado (2º ciclo) e doutoramento (3º ciclo). Assim, a formação atual de professores está regulamentada pelo Decreto-Lei n° 43, de 22 de fevereiro de 2007, sendo apontada para a habilitação profissional para a docência a exigência de dois ciclos de estudos: o primeiro ciclo, com o grau de licenciatura, baseado nas ciências de especialidade (ex.: Licenciatura em Matemática, História), a que se segue um ciclo de estudos, com o grau de mestrado, focalizado na preparação específica para a docência (ex.: Mestrado em Ensino de Matemática).

Os primeiros contatos com a realidade educativa, na formação de professores, ocorrem na licenciatura em Educação Básica, em que os estudantes realizam algumas observações em contextos educativos não necessariamente escolares. Após a conclusão da licenciatura, os futuros professores concorrem a cursos de mestrados vinculados ao nível educativo que os habilitem a atuar. Dessa forma, os estudantes possuem a oportunidade de contato com a escola, por meio do estágio, na licenciatura e, depois, no mestrado, momento em que aprofundam o olhar sobre os aspectos da realidade educativa, observam as práticas dos professores e realizam intervenção sob a orientação dos professores titulares da turma (designados professores cooperantes) e dos professores da universidade (designados professores supervisores). Diferentemente do Brasil, em que a formação de professores ocorre em cursos de licenciatura, em um período de três a quatro anos, em Portugal, a formação acontece em cinco anos, dos quais, três na licenciatura e dois no mestrado.

84

O processo de estágio supervisionado na formação de professores: o que narram as estagiárias?

As informações recolhidas por meio das narrativas foram sistematizadas nas seguintes temáticas: a motivação das estagiárias para a docência e contributos dos formadores; as contribuições do estágio para os saberes e a construção da identidade docente; os dilemas e os conflitos pertinentes à futura profissão. Recolheram-se narrativas de três estudantes brasileiras e três portuguesas, encontrando-se umas e outras em processo de estágio, no âmbito dos seus cursos de formação de professores. Uma vez que as realidades formativas



se situam em países diferentes, e o estudo integra um componente comparativo, optou-se por identificar cada estudante com a sigla do seu nome, seguida da letra B ou P, consoante seja brasileira ou portuguesa. De Portugal, apresentam-se as narrativas de MP, VP e FP, e do Brasil AB, JB e AAB. No Brasil, têm-se AAB, com 24 anos de idade; AB, com 27 anos e JB, com 21 anos. Em Portugal, têm-se FP, com 23, MP, com 22 anos e VP, com 26 anos. Cinco das estagiárias se encontram em sua primeira formação inicial, sendo que VP, de Portugal, estava cursando a segunda. Ao dizer sobre o processo de inserção e vivência no ensino superior, as estagiárias brasileiras apresentam suas histórias de vida:

Tenho 27 anos, sou paulistana e ingressei no ensino superior aos 22 anos de idade, estudei a vida toda em escola pública; participei do ENEM 2009 e escolhi a instituição pela internet [...] que fica no interior de Goiás, cerca de 1.000km da minha cidade. Tinha a esperança de conseguir transferência para alguma instituição na minha cidade, onde vive toda minha família, porém, não foi possível. As maiores dificuldades para concluir o curso estão relacionadas à distância da família e às dificuldades financeiras (AB, 2013).

[...]

Tenho 24 anos, moro no estado de Goiás, porém, sou natural do estado do Maranhão, Brasil. Não trabalho em emprego fixo atualmente e não possuo ajuda de familiares em relação à questão financeira. Sou bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) há 2 anos e as dificuldades que mais enfrento hoje em dia, é a questão financeira (AAB, 2013).

A fala das estagiárias brasileiras AB e AAB expressam uma realidade comum no Brasil, onde muitos jovens possuem dificuldades de ingressar na universidade e, muitas vezes, o fazem, após vários anos de encerrado o ensino médio e, em localidades distantes de suas cidades de nascimento, dada a imensa extensão territorial do Brasil. Nesse sentido, além de enfrentarem o desafio, em face das dificuldades financeiras, enfrentam a carência afetiva, por não terem a família por perto. Não obstante, a docência nem sempre é a primeira opção profissional; muitos jovens ingressam nas licenciaturas após inúmeras tentativas, sem sucesso, de inserção em outros cursos de mais elevado status social, como a medicina, o direito, as engenharias, entre outros.

Observa-se que, no caso da bolsista AAB, um dos apoios financeiros tem sido a bolsa do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), Programa do governo federal, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio da Diretoria de Educação Básica (DEB). O programa, iniciado no ano de 2008, atendendo 3.088 bolsistas, atualmente, fornece mais de 90 mil bolsas, distribuídas nas diferentes regiões brasileiras.

Ao dizer sobre a formação para a docência, as estagiárias portuguesas narram que:

Tenho 22 anos, moro em Barcelos, [...] em período de aulas fico a semana cá em Braga e no final de semana vou para minha residência normal que é em Barcelos. Não trabalho neste período, aquilo que faço normalmente é no período de férias, que são dois meses (julho e agosto), trabalho num campo de férias (MP, 2013).

[...]

Meu pai é professor, minha mãe é professora, então sempre estive próxima dessa realidade do ensino. Depois houve uma altura [...] que eu comecei a me interessar pelo jornalismo, gostava muito de escrever [...] No entanto, comecei a ficar desiludida, porque o curso era muito teórico e eu estava à espera de uma vertente mais prática. E já aí eu queria mudar para ensino. Só que na altura aconselharam-me a terminar o curso, por estar quase no final. Então eu comecei a trabalhar há cerca de 4 anos, exatamente no primeiro ciclo e apaixonei-me basicamente pela profissão e decidi, eu quero mesmo tirar o curso nisto (VP, 2013).

Tais narrativas apresentam aspectos diferenciados das brasileiras acerca da sua formação. MP, com 22 anos, já cursou sua formação inicial e encontra-se no segundo ano do curso de mestrado; VP, com 27 anos, já realizou uma formação inicial, cursou a segunda e também se encontra no segundo ano do curso de mestrado, ficando evidente, na narrativa de VP, que a docência é a escolha principal para sua futura profissão, não sendo, portanto, uma segunda opção, no caso de não ter conseguido ingressar em outro curso de graduação. Ou seja, as estagiárias portuguesas estão em cursos de formação de professores, por opção.



A motivação para a docência e contributos dos formadores

A aprendizagem da docência profissional é um processo contínuo, começando com os primeiros contatos com a instituição escolar, e perdura por toda a formação académica e a prática docente. A esse respeito, a afirmação de Arroyo é interessante, ao dizer que:

[...] prefiro pensar que o aprendizado vem dos primeiros contatos e vivências dos mestres que por longos anos tivemos, desde o maternal. As lembranças dos mestres que tivemos podem ter sido nosso primeiro aprendizado como professores. Suas imagens nos acompanham como as primeiras aprendizagens (ARROYO, 2011, p. 124).

Diferentemente de outras profissões, em que o aluno se depara com a aprendizagem da futura profissão apenas na formação em nível superior, a aprendizagem da docência, a motivação para a profissão dos alunos dos cursos iniciais de formação de professores já se inicia, desde os primeiros anos escolares. Esse fato é evidenciado, no depoimento das estagiárias luso-brasileiras; inclusive, a vivência na educação básica motivou a escolha da profissão docente, conforme expressam:

Desde muito novinha que em minha listagem de possíveis profissões, a profissão de educadora sempre foi uma que ao longo do tempo permaneceu [...]; foi também acalentado pelo sonho e pelo jeito que minha madrinha também tinha [...] que sempre esteve muito presente em minha educação, e acho que isso também me influenciou a escolher este curso (MP, 2013).

[...]

Durante o fim do Ensino Médio tive as mesmas dúvidas de todos os jovens nessa época, o que fazer depois de me formar na educação básica? Tinha duas certezas. Queria entrar na educação superior [...]. Então comecei a investigar os cursos de Química e Biologia, influenciada por dois super professores (JB, 2013).

[...]

A pessoa que me motivou a fazer o curso de licenciatura [...] foi uma professora que tive no ensino médio. Durante as aulas dela, eu ficava observando a forma e o empenho dela para que todos na sala compreendessem os conteúdos além do gosto que ela tinha em lecionar, eu percebia isso toda vez que ela entrava na sala (AB, 2013).

As narrativas das estagiárias revelam que são motivadas por experiências vivenciadas durante a vida escolar. Sem dúvida, as práticas dos professores formadores, sua postura de trabalho exercem um extremo significado no processo formativo para a aprendizagem da docência, como espelho, exemplo a seguir e escolha da profissão. Formosinho (2009, p. 98) corrobora com essa reflexão, ao afirmar que: “A docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência. Todos os futuros professores têm no seu longo currículo discente uma aprendizagem de que emergem teorias e representações acerca do que é o ser professor”. Nesse sentido, as estagiárias destacam os contributos dos professores titulares da sala para a aprendizagem da docência:

Eu acho que está sendo bastante gratificante, estou com uma professora que admiro o trabalho dela. Estou a aprender muito com ela [...] é uma professora com iniciativa, que consegue não focar somente na parte dos manuais [...] ela arranja estratégias que são motivantes para os alunos. Depois, é uma pessoa que consegue obter um comportamento da turma que é admirável [...] Ela consegue sem gritar, sem ter atitudes violentas, que a turma a respeite (VP, 2013).

[...]

A professora que estou a acompanhar, já tem muitos anos de serviço, tenho um respeito muito grande pela carreira dela [...]; o fato de ela ser ativa em sala de aula, é um ensinamento para mim enquanto futura professora [...]; ela foi-se adaptando às inovações que vieram em nível da educação, em nível de metodologias, foi-se atualizando [...] até também aos contextos que estamos vivendo [...] ajuda-nos muito em termos de conhecimento, de conhecer a turma, nos fornece informação, depois o que vamos fazer é constatar o que ela disse (MP, 2013).

[...]

Foi interessante numa observação minha, na qual a professora falava de solos; a sala estava muito quente e o sol brilhava bem alto no céu. De repente começou a chover de leve, os alunos adoraram aquilo e começaram a brincar ‘Sol com chuva, casamento de viúva’, ‘Chuva com sol, casamento de espanhol’, a professora brilhantemente explicou o que estava acontecendo e chamou a atenção dos alunos a voltar para o conteúdo estudado. Dentre outros aspectos que faziam os alunos participarem das aulas e lhes agradava ao perceber. A professora também era severa e respeitada pelos alunos ao lhes chamar a atenção (JB, 2013).



As narrativas sinalizam, ainda, a aprendizagem de saberes essenciais à aprendizagem da docência profissional apreendidos na relação e observação das práticas de ensino dos professores titulares da sala, sendo destacados aspectos vinculados a procedimentos didáticos adotados, à forma de abordar os conteúdos, à relação estabelecida com os alunos e à postura dos professores diante da indisciplina. Assim, sobressai a relação de respeito e diálogo estabelecida entre estagiária e professora titular, manifestada pela estagiária portuguesa:

[...] o fato de nos deixar a vontade, a confiança [...]. Essa confiança, ela chegava em nós e dizia, hoje não correu bem, hoje correu bem. Ela fazia a planificação conosco, a planificação conjunta. O aceitar as nossas ideias, as nossas críticas. Nós não éramos alguém estranho à sala, nós éramos e somos parte integrante do processo, estamos todos juntos a trabalhar; Não está ali só uma colega de trabalho; está ali uma amiga; as relações que estabelecemos foram imensas (FP, 2014).

Na pesquisa, foi possível perceber, por meio da participação nos seminários de estágio realizados na Universidade do Minho, que há uma aproximação estreita entre os professores da IES e os titulares de turma, sendo que esses últimos participam de reuniões formativas e de seminários na universidade. Diferentemente, no Instituto Federal Goiano, não há contato próximo entre os titulares de turma e professores da IES; em alguns casos, esse contato ocorre, apenas, quando o/a professor/a da IES vai in loco avaliar algumas aulas dos alunos, tal como expressa a estagiária brasileira: “Eu fui sozinha na escola, o professor orientador não foi lá para me apresentar, foi só para assistir uma aula e me avaliar; [...] senti só nesse momento, pois parecia que a escola e a professora da sala não me queriam lá [...]” (AAB, 2013).

No depoimento das estagiárias portuguesas, é mais expressiva a admiração e o respeito pelas práticas de ensino dos professores titulares de turma, diferentemente das estagiárias brasileiras, que expressam uma desilusão com tal prática, conforme narram:

Os professores que tive contato geralmente possuem um belo discurso [...], os quais muitas vezes não condizem com suas práticas diárias em sala; um dos exemplos é quando os professores usam avaliações centradas em provas e testes, ignorando os aspectos gerais do aprendizado [...] Eu vejo pelos próprios professores a

falta que eles têm desse planejamento; a gente vê que eles próprios não têm esse planejamento. Eles parecem que seguem o conteúdo que eles têm que seguir, conforme a grade, né, mas sem planejar muito (AB, 2013).

[...]

A prática da professora titular utilizava muito de giz, quadro e livro didático [...]. Era sempre a mesma coisa, os alunos bagunçavam muito e pareciam se cansar com aquelas aulas (JB, 2013).

Essa diferença de perspectiva induz a questionar se as práticas de ensino dos professores portugueses, titulares de turma, apresentam significância mais consolidada, ou as estagiárias brasileiras apresentam um posicionamento reflexivo, crítico e político, de forma mais enfática que as estagiárias portuguesas. Esses são questionamentos que suscitarão futuras investigações. Por outro lado, importante destacar que, no contexto brasileiro, a possibilidade de participação dos formandos no programa PIBID tem promovido um diferencial nas práticas de estágio, durante a formação nas IES, fato sinalizado na narrativa da brasileira:

90

Ano passado iniciei o estágio no ensino fundamental em meu curso, este ocorreu de forma tranquila e só foi dessa forma porque sou PIBIDIANA. Participar do PIBID me fez ver a verdadeira realidade do ambiente escolar, a convivência com toda a equipe de professores, com os alunos, os funcionários, me proporcionou uma maior segurança ao assumir sozinha uma sala de aula, pois meu maior medo era ficar sozinha na sala de aula, ficava apavorada só de pensar na ideia, não sabia o que eu iria fazer. Foi durante minhas observações em sala que eu me vi literalmente como professora, foi nesse momento que eu perdi o medo e decidi como iria atuar lecionando (AB, 2013).

Conforme se observa, a estagiária brasileira evidencia que as práticas vivenciadas no PIBID lhe deram segurança e confiança para o enfrentamento da sala de aula. Os formandos, por meio do PIBID, são inseridos na vivência do cotidiano da escola pública de educação básica, desde o início da formação, fato que lhes possibilita participar de experiências diversas que passam, desde o contato direto com os alunos da educação básica, com as práticas de ensino em sala de aula, até o desenvolvimento de projetos de ensino e participações em eventos e reuniões promovidas pela escola.



Diferentemente do PIBID, nas práticas de estágio no processo de formação de professores das IES brasileiras, os formandos são inseridos nas atividades de estágio apenas no quinto período de curso; atividades que podem ocorrer em algumas IES, de forma pontual, aligeirada, com ausência de tempo para que o/a licenciando/a reflita sobre as situações complexas do ofício da profissão docente.

As contribuições do estágio para a construção dos saberes e da identidade docente

As aprendizagens profissionais da docência e da identidade do professor vão-se constituindo a partir do diálogo, da reflexão sobre as práticas pedagógicas, à luz dos conhecimentos teórico-conceituais, das vivências socioculturais e de experiências de vida pessoais, conforme Nóvoa (1997, p. 25): "A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal".

Nessa linha de pensamento, o estágio é um espaço fértil para o desenvolvimento profissional da docência, para o encontro com as práticas de ensino, com o contexto escolar, com professores e alunos. Por meio desse movimento, da vivência e de diferentes relações estabelecidas, os/as estagiários/as vão construindo a sua identidade profissional.

Entende-se que a vivência e aproximação da realidade educativa, futuro campo de trabalho do/a formando/a, não se refere a uma simples aproximação substanciada em um posicionamento ingênuo ou acrítico, mas a um contato reflexivo, investigativo, analítico, tal como afirmam Pimenta e Lima:

[...] a aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam [...] (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 45).

A partir desse pressuposto, numa análise dos contributos do estágio para a aprendizagem da docência, são verificados aspectos nas narrativas

das estagiárias portuguesas, que apontam a relevância da investigação na formação, conforme VP (2013): “Aquilo que eu acho que vamos levar do estágio, acima de tudo, é esta aprendizagem que vai sendo evolutiva à medida que a gente pesquisa, e fundamenta aquilo que está a observar, e a praticar, acho que é uma fase essencial na nossa formação.” Nessa mesma perspectiva, MP (2013) pontua que o estágio ajuda “[...] a formar como professor investigador, porque ao estarmos a seguir uma metodologia de investigação ação, estou no fundo a sentir aquilo que um professor investigador sente na prática.”

No processo de prática de estágio da Universidade do Minho, a investigação é integrada como um componente formativo, fato que possibilita o desenvolvimento do espírito científico na formação do professor pesquisador, durante a formação. Pimenta e Lima (2011, p. 55) já indicavam o estágio como possibilidade do desenvolvimento de “[...] atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta as dificuldades.” A narrativa da portuguesa sinaliza como esse processo é conduzido na Universidade do Minho:

92

No início do estágio houve a parte em definir o projeto de investigação, verificar a necessidade que as crianças precisavam e, em conjunto com minha colega, pensamos o que eles precisam? Em que serão avaliados no final do ano? O que podemos fazer para melhorar o desempenho deles? Foi aí que o projeto de investigação ajudou. [...] e a investigação é nisso que ajuda, é o professor pesquisar várias maneiras, várias estratégias para conseguir combater as necessidades que as crianças apresentam [...] o projeto de investigação faz todo o sentido; todos os professores deveriam fazer projetos de investigação (FP, 2014).

A narrativa da estagiária ainda aponta a sua percepção sobre a importância da investigação para que o/a professor/a compreenda as diferentes formas de aprendizagem das crianças e mobilize diferentes estratégias didáticas para ensiná-las. Assim, percebe-se que as IES desempenham um papel relevante na formação de professores, consubstanciada em um processo de reflexão e investigação, considerando que, conforme Nóvoa (1997, p. 25): “A formação deve estimular uma perspectiva crítica-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as



dinâmicas de autoformação participada [...]”. De forma diferenciada, as estagiárias brasileiras apontam os contributos do trabalho com projetos:

[...] participar dos projetos da escola e entender como a direção gerencia e influencia as ações escolares me chamou a atenção, pois percebe-se que uma direção organizada e empenhada no bom trabalho facilita o dia-a-dia de todos os profissionais (AB, 2013).

[...]

O estágio possibilitou um maior contato com o ambiente escolar e principalmente com os alunos. Foi interessante como os alunos recebem bem novas ideias e metodologias. O estágio também foi importante para perceber as singularidades de cada indivíduo e cada turma. A fase de observação me permitiu ver quais as práticas os alunos gostam e ao trabalhar com projetos, procurei trabalhar o que eles gostavam (JB, 2013).

Conforme se observa no depoimento das estagiárias brasileiras e na análise dos documentos normativos do estágio no Instituto Federal Goiano, não é priorizado o componente de investigação, todavia o projeto de ensino é uma possibilidade significativa, e, se for complementado com reflexões coletivas, visando suscitar, nos futuros professores, a necessidade de refletir sobre temáticas emergentes no cotidiano da escola, pode desenvolver posturas críticas, investigadoras e atitudes de pesquisa, conforme afirmam Pimenta e Lima (2011, p. 229): “A realização dos estágios sob a forma de projetos pode estimular nos estagiários o desenvolvimento de um olhar sensível e interpretativo às questões da realidade, uma postura investigativa [...]”. Entretanto, as reflexões e planejamentos coletivos não são evidenciados na fala das estagiárias brasileiras, na medida em que fica patente o desconforto, a ausência de acompanhamento frequente, como afirma uma delas:

Deveria ser oferecido maior apoio [...] me senti sem saber o que fazer [...]. Um manual do estagiário das licenciaturas não seria nada mal. Poderia ter experiências de estagiários, como agir na sua primeira aula, como lidar com os alunos mais difíceis, o que fazer nas observações para não se sentir um corpo estranho, enfim, muitas dicas para auxiliar o estagiário (JB, 2013).

É sinalizada, portanto, uma disjunção entre a prática efetiva de estágio e as orientações da IES, fato que permite afirmar a ocorrência de

fragmentação, de descontinuidade entre os conhecimentos teórico-conceituais das disciplinas e a prática de estágio, bem como a ausência de planejamento, de reflexões coletivas por parte dos formadores que atuam no estágio, de modo a possibilitar orientações comuns e melhor apoio aos estagiários. Ludke já apontava os desafios do estágio na formação de professores:

Os debates atuais em torno da formação de professores têm apontado a necessidade de uma mudança na concepção curricular dos cursos de licenciatura. As críticas giram principalmente em torno da necessidade de se romper com o modelo de formação, ancorado, de início, em rígida fundamentação teórica de conteúdos específicos de cada área e das disciplinas pedagógicas, que visam a fundamentar os licenciandos na sua futura atividade docente. Ao final do curso são oferecidas as disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado, nas quais o graduando deverá de aplicar o que aprendeu na teoria (LUDKE, 2009, p. 103).

94 Nesse sentido, muito frequentemente, o comprometimento com as atividades de estágio fica a desejar. Não obstante, a ausência de formação pedagógica de professores orientadores de estágio certamente é um fator que não favorece o desenvolvimento da reflexão e da investigação acerca do ensino durante o processo de estágio; além disso, o estágio constitui uma atividade fragmentada, sem ligação concreta com a realidade educacional, consubstanciado em um processo burocrático sintetizado no preenchimento de fichas. Esse não é um fato isolado do Instituto Federal Goiano, visto que é uma situação recorrente em outras instituições, conforme aparece em outras pesquisas realizadas nesse campo, apontada por Pimenta e Lima (2011, p. 37): “[...] a atividade de estágio fica reduzida à hora da prática, ao ‘como fazer’, ‘as técnicas’ a serem empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação [...]”.

A falta de articulação entre a teoria e a prática do estágio, entre as várias disciplinas que compõem a matriz dos cursos de licenciatura, somada à ausência de planejamento e reflexão coletiva entre os professores formadores da IES, e destes com os titulares de turma da educação básica, traduz um processo formativo baseado na racionalidade técnica. Pimenta, quando cita as pesquisas vinculadas à formação de professores, afirma que elas:



[...] têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágio distanciadas da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, [...] caracterizando-se por uma concepção burocrática, acrítica, baseadas no modelo da racionalidade técnica (PIMENTA, 2012, p. 16).

Na Universidade do Minho, essa situação é um tanto diferente, na medida em que, com a experiência e investigação sobre a formação dos professores, tem-se conseguido, progressivamente, fazer do estágio um processo integrado, com um envolvimento significativo dos diferentes atores envolvidos. Para isso acontecer dessa forma, concorrem vários fatores: todos os professores da IES são doutores e têm investigação nas áreas para as quais se formam; são mobilizados para a supervisão professores de todas as áreas disciplinares; os professores titulares de turma das escolas de ensino básico são selecionados, tendo em vista a sua experiência formativa prévia, a formação em supervisão ou a colaboração em projetos tutelados pela universidade; no início do ano letivo, promove-se uma ação de formação contínua a que todos os professores podem, se o desejarem, ter acesso; os professores da IES reúnem-se, semanalmente, com o seu grupo de estágio; realizam-se reuniões periódicas entre os professores da IES e destes com os titulares do ensino básico; ao término de cada semestre, ou seja, de cada período de estágio, realizam-se jornadas para socialização e discussão das experiências formativas de todas as estagiárias, o que viabiliza a construção de uma linguagem comum. Nesse sentido, as estagiárias portuguesas apresentam evidências de que um acompanhamento é feito, semanalmente, de modo que as reflexões, as dúvidas e os questionamentos são discutidos, conforme afirmam:

O que eu levo em aprendizagem desses momentos de orientação, posso resumí-la, em uma palavra – reflexão – professor reflexivo. A minha professora supervisora estimula-nos muito neste sentido, a pensarmos por que fazer? Como fazer? E depois pensarmos como correu? Como poderíamos melhorar, por que correu assim? Eu acho que em nível de reflexão temos tido um estímulo muito grande e que tem sido fundamental, em nível de reflexão, de pensar o porquê, o como, o quando e todos os condicionantes envolventes (MP, 2013).

[...]

Enquanto estamos a nos formar para sermos profissionais que ainda não somos, temos que dar prova do que estamos a fazer, daí as reflexões semanais, daí a termos que fundamentar todas as atividades que fazemos [...] (VP, 2013).

Fica, portanto, sinalizada a existência de momentos de orientação por parte dos professores da Universidade do Minho, de modo que as estagiárias se sintam apoiadas e orientadas para o exercício da reflexão, fazendo com que as estudantes se apropriem da articulação entre a teoria e a prática, de forma que, posteriormente, em fase de estágio, ou já profissionais, consigam compreender melhor como essa integração se processa.

Os dilemas e as expectativas acerca da profissão docente

A profissão professor no Brasil, em Portugal e em outros países tem sido uma questão emblemática, enfrentando vários desafios, decorrentes de vários aspectos, segundo afirmam Tardif e Lessard, ao falarem sobre o assunto:

96

[...] os professores se sentem pouco valorizados e sua profissão sofreu uma perda de prestígio; a avaliação agravou-se, provocando uma diminuição de sua autonomia, a formação é deficiente, dispersiva, pouco relacionada ao exercício concreto do serviço (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 26-27).

Nos depoimentos das investigadas, foi possível constatar que, em Portugal, tal como no Brasil, as formandas enfrentam vários dilemas e anseios quanto ao futuro da profissão, traduzidos de forma diferenciada:

A valorização do professor é um dos pontos que ainda não me fizeram optar por ser professora. Uma explicação para isso é que uma pessoa com curso técnico ganha mais de R\$ 1 500,00 por 40 horas semanais, e um professor da educação básica atualmente ganha R\$ 1 567,00 e demora-se muito mais tempo para se formar como professor. [...] a sociedade não assume a importância dos professores e quando essa classe trabalhadora resolve entrar de greve os pais julgam que vai atrapalhar o vestibular dos filhos (JB, 2013).

[...]



Muitos se sentem desmotivados em relação ao salário do professor e da profissão de professor que não é muito valorizada hoje em dia (AB, 2013).

[...]

Não há mesmo espaço. A minha única esperança, e aquilo que eu vejo acontecer à minha volta com pessoas que se formaram há pouco tempo, vão conseguir é nas escolas privadas, porque na escola pública, a lista nunca mais acaba. A não ser que se vá para fora (VP, 2013).

[...]

Onde é que vamos trabalhar? Esta formação toda que tivemos de cinco anos, o que vamos fazer com ela? Nesse momento é a nossa pergunta [...] Onde é que nos vamos atualizar, se não ganharmos, quem é que vai pagar os cursos de atualização? Mas é mesmo por vocação. Temos é que nos sujeitar a procurar outros sítios (FP, 2014).

Conforme se observa, enquanto no Brasil, apesar das inúmeras vagas existentes, os receios são manifestados pela falta de valorização social e salarial da profissão, além da indisciplina dos alunos e controle burocrático nas diversas esferas de ensino, em Portugal, os professores em formação sentem-se aflitos, apreensivos pela falta de expectativa de conseguir uma vaga na profissão. Esse fato decorre de vários aspectos, entre os quais, citam-se o baixo índice de natalidade, o fechamento de escolas no interior, o alargamento do número de alunos por turma, as políticas de forte controle econômico.

É nesse cenário que se encontram os futuros profissionais da educação no contexto luso-brasileiro. Em Portugal, o anseio pela falta de expectativa de inserção; no Brasil, o aspecto da desvalorização. Não obstante, as futuras professoras possuem consciência das condições de trabalho que enfrentarão na profissão, impostas pela rotina intensa de trabalho, com carga horária pesada, salas cheias, que vão implicar, de forma significativa, suas práticas de ensino. Em face desses dilemas, qual a expectativa das estagiárias diante do exercício da docência?

Na altura em que decidi tirar o curso, estava perfeitamente consciente das dificuldades que teria, mas o meu pensamento foi, eu quero tirar o curso, nem que seja para ter um retorno daqui a 10 anos. Não quero chegar daqui a 10 anos e ver que as coisas até

estão melhores e pensar assim: porque não tirei o curso? Se calhar agora até conseguiria entrar (VP, 2013).

[...]

E eu tento contrariar isto [...], eu acabo por, lá no fundo, ter sempre uma esperança de algum dia conseguir, mais cedo ou mais tarde. A esperança lá existe (MP, 2013).

[...]

Espero muito que os professores sejam valorizados [...] Sou otimista em relação ao futuro dos professores no Brasil, pois não podemos negar que nos últimos 10 anos melhorou significativamente, mas não é suficiente e devemos buscar mais reconhecimento por parte do governo e da sociedade. Só assim pretendo ser professora (JB, 2013).

98 Importa constatar que, mesmo sem expectativas positivas em relação à profissão docente, as estagiárias ainda acreditam na educação e são esperançosas quanto à possibilidade de se tornarem professoras. Nesse contexto, fica evidente uma convicção mais acentuada por parte das portuguesas, fato que pode ser decorrente de já estarem no mestrado, uma fase em que ingressa quem realmente deseja ser professor/a, ou seja, em que já existe um trajeto profissional bem definido.

Considerações finais

Na presente investigação foi possível constatar que as futuras professoras, apesar de estarem distantes geograficamente e conviverem em situações socioculturais diferenciadas, apresentam pontos em comum. Um dos primeiros aspectos consensuais refere-se às aprendizagens da docência, apreendidas durante o Estágio Supervisionado. O contato com os alunos, os pares profissionais, as comunidades, os currículos, obrigam-nas a mobilizar conhecimentos prévios e a construir, de forma progressiva, a sua forma própria de 'ser professor/a'.

No Estágio Supervisionado da Universidade do Minho, a prática de orientação frequente, a formação e a atuação dos professores em investigações vinculadas ao ensino, o contato próximo com os professores titulares de turma da educação básica, sinalizaram, de forma mais significativa, os



contributos do estágio como campo de conhecimento formativo e de aprendizagem da docência.

No caso do Estágio Supervisionado do Instituto Federal Goiano, foi sinalizada a ausência de orientação, de planejamento coletivo por parte dos formadores da IES, de investigações vinculadas ao ensino da educação básica, de estímulo à reflexão frequente, seja por parte dos professores formadores, seja por parte dos titulares de turma. Fica, pois, constatada a inexistência de uma proposta curricular que integre as diferentes disciplinas, visando possibilitar o estágio como espaço de reflexão, investigação, construção e reconstrução de saberes.

Se o apoio que as estagiárias portuguesas sentem, quer dos professores das escolas básicas, quer dos professores da IES, as ajuda, de forma mais sustentada, a criar estruturas de reflexão que, espera-se, promovam uma vontade contínua de questionamento de si próprias e dos saberes profissionais, as estagiárias brasileiras, por sua vez, devido ao menor apoio que dizem receber, são obrigadas a encontrar estratégias de superação das dificuldades que sempre vão surgindo no cotidiano escolar. A forma como umas e outras souberem tirar partido das suas condições, seja na relação com os alunos, seja inseridas em comunidades de pares, poderá ajudá-las a traçar caminhos profissionais diferenciados.

Fica reconhecida a importância dos papéis exercidos pelos orientadores formadores (titulares do ensino básico e professores das IES), na formação inicial, o que obriga a pensar a organização do estágio como um projeto integrado, em que os recursos humanos não podem ser defasados das finalidades formativas. A escolha dos locais de estágio, sobretudo, os que atendem aos professores titulares de turma, fará uma grande diferença na qualidade formativa do estagiário. Assim, a formação inicial dos licenciandos deve ser articulada com a formação contínua dos professores, que é uma forma consistente de assegurar a relação entre as IES e as escolas de educação básica.

Cada IES tem bem definido o perfil profissional que pretende formar, de acordo com as diretrizes nacionais e os conhecimentos científicos que a formação de professores tem evidenciado. Portanto, a seleção que fará dos seus locais de estágio não pode surgir do acaso ou da maior facilidade de colocação; a seleção é essencial. Esses locais não são meros cenários de aplicação; devem constituir espaços de discussão construtiva, com os diferentes

intervenientes em interação formativa. Ou seja, não se espera que haja modelos únicos de escolas para a recepção de estagiários, mas que haja professores capazes de criar possibilidades de refletir com as instituições de formação as suas práticas, num processo partilhado, em que uns e outros tenham muito a ensinar e a aprender.

Um aspecto muito evidenciado nas narrativas tem a ver com a forma como as estagiárias se veem como futuras profissionais, seja no que concerne à representação social existente sobre a profissão, seja no que concerne às dificuldades que esperam encontrar para a integração na atividade profissional, problema em especial das estagiárias portuguesas, na atualidade. A profissão docente encontra-se em fase de reconstrução, quer em Portugal, quer no Brasil; num e noutro país, a representação social sobre ela é bastante questionável, embora se reconheça que ela está na base da construção da maior parte, senão mesmo de todas as atividades profissionais. Médicos, engenheiros, hoteleiros, etc, precisam realizar formação, logo, necessitam de professores. A formação inicial, como ficou evidenciado, ao longo deste texto e nos estudos mobilizados, é um componente fundamental para um exercício profissional adequado. A consciência dessa realidade obriga a se pensar melhor e continuamente sobre como encontrar formas de garantir que a formação de professores mereça das políticas educativas o apoio necessário, para que a sua formação seja feita de acordo com os princípios basilares de uma sociedade sustentável.

100

Nota

- 1 A presente investigação foi, inicialmente, apresentada nos anais do ENDIPE (2014), sendo ampliada e revisada para este artigo.

Referências

AB. **Narrativa**. Rio Verde (Goiás), 20 maio 2013.

AAB. **Narrativa**. Rio Verde (Goiás), 20 jun. 2013.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.



ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm> Acesso em: 10 dez. 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 14 ago. 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2014.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm> Acesso em: 10 fev. 2014.

_____. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm> Acesso em: 22 dez. 2013.

CLANDININ, Jean. **Classroom practice**: teacher images in action. London: The Falmer Press, 1986.

DUBAR, Claude. **A socialização**. Construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FORMOSINHO, João. Concepções de professor. Diversificação, avaliação e carreira docente. In: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009.

FP. **Narrativa**. Braga. Portugal, 20 jan. 2014.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Whasgton. A legitimação do estágio com pesquisa a partir da epistemologia do professor-pesquisador. In: ROCHA, Simone Albuquerque (Org.). **Formação de professores e práticas em discussão**. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

GOIÁS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. **Projeto Político Pedagógico**. Rio Verde, 2009. Disponível em: <www.rioverde.ifgoiano.edu.br> Acesso em: 17 fev. 2014.

JB. **Narrativa**. Rio Verde (Goiás), 10 jun. 2013.

LUDKE, Menga. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 95-108, ago./dez., 2009.

MP. **Narrativa**. Braga (Portugal), 20 dez. 2013.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente: In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, Selma. Garrido; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

102 PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência: In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. **Decreto-Lei nº 43, de 22 de fevereiro de 2007**. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1.../DL432007.pdf>. Acesso em: 15 out. 2013.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. **Lei nº 46, de 14 de outubro de 1986**. Aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo português. Disponível: http://www.dgap.gov.pt/upload/Legis/2012_dl_41_21_02.pdf > Acesso em: 5 jan. 2013.

SARMENTO, Teresa. Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

SERRALHEIRO, José Paulo (Org.). **O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses**. Lisboa: Profedições, 2005.



SHULMAN, Lee. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, v.15, n. 2, p. 4-14, fev. 1986.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução João Batista Kreunch. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VP. **Narrativa**. Braga (Portugal), 15 dez. 2013.

Profa. Ms. Rosenilde Nogueira Paniago
Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Ciência da Educação
Universidade do Minho | Portugal
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano | Rio Verde
Departamento de Educação
Grupo de Pesquisa Educação IF Goiano e Investigação
Universidade Federal de Mato Grosso
E-mail | rosenilde_nogueira@yahoo.com.br

103

Profa. Dra. Teresa Jacinto Sarmento
Universidade do Minho | Braga
Instituto de Educação
Programa de Pós Graduação em Ciência da Educação
Departamento de Ciências Sociais da Educação
Centro de Investigação em Estudos da Criança
E-mail | tsarmento@ie.uminho.pt

Recebido 7 maio 2015

Aceito 26 jun. 2015



Uma mulher educada no oitocentos: a escrita feminina no Diário da Viscondessa de Arcozelo

Maria Celi Chaves Vasconcelos
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Resumo

O artigo trata da educação feminina no Brasil oitocentista, com foco no Diário de Lembranças escrito pela Viscondessa de Arcozelo, durante o ano de 1887. O objetivo refere-se à análise dessa fonte documental para recompor a educação considerada adequada a uma mulher nobre e que exercia as funções esperadas de sua posição social. O referencial teórico utilizado remete aos estudos de Lejeune (1997) e Nora (1989), assim como aos escritos de Barbalato (2014), Gómez (2014), Vasconcelos (2014) e Cunha (2011). Os resultados revelam traços representativos de uma mulher educada "no" e "para" o oitocentos e como enfrentava os desafios do seu tempo.

Palavras-chave: Viscondessa de Arcozelo. Diário de lembranças. Educação feminina.

104

A woman educated in the nineteenth-century: woman's writing in the Viscountess of Arcozelo's Diary

Abstract

The article focuses on woman's education in nineteenth-century Brazil, based on the Diary of Memories written by the Viscountess of Arcozelo, during 1887. The objective is the analysis of this documentary source to restore what was considered appropriated education to a noble woman, who exercised the expected functions of their social position. The theoretical framework refers to Lejeune (1997) and Nora's (1989) studies, and the writings of Barbalato (2014), Gomez (2014), Vasconcelos (2014) and Cunha (2011). The results reveal representatives features of an educated woman "in" and "for" the eighteen hundreds, and their way to face the challenges of that time.

Keywords: Viscountess of Arcozelo. Diary of Memories. Women's education.



Una mujer educada en ochocientos: escritura femenina en lo Diario de la Vizcondesa de Arcozelo

Resumen

El artículo se centra en la educación femenina en el siglo XIX Brasil, con base en lo Diario de Recuerdos escrito por la Vizcondesa de Arcozelo, durante el año 1887. El objetivo es el análisis de esta fuente documental para restaurar la educación considerada apropiada para una mujer noble, y que ejercía funciones que se esperan de su rango. El marco teórico se refiere a los estudios de Lejeune (1997) y Nora (1989), y a los escritos de Barbalato (2014), Gómez (2014), Vasconcelos (2014) y Cunha (2011). Los resultados ponen de manifiesto rastros representativos de una mujer educada "en" y "para" los ochocientos y cómo hacia frente a los desafíos de su tiempo. Palabras clave: Vizcondesa de Arcozelo. Diario de Recuerdos. La educación de las mujeres.

A arqueologia de um encontro: o Diário de Lembranças

De acordo com Philippe Lejeune (1997), pesquisador que conduziu uma investigação sobre diários de garotas francesas no século XIX, os diários femininos que datam desse período encontram-se entre as fontes documentais consideradas de difícil acesso, por estarem, normalmente, com descendentes ou em coleções particulares, o que inviabiliza a socialização de seu conteúdo a estudos ampliados. No que se refere ao Brasil, Gillies (2013) faz a mesma constatação em seu estudo sobre o diário de Caroline Tamplin, no qual ressalta a existência das "fogueiras" que livravam as famílias de velhos papéis guardados, cujo conteúdo não interessava as novas gerações.

Excetuando-se os diários já impressos, a grande maioria dos egodocuments datados do século XIX e início do século XX, ainda está em seu estado original, manuscrito, sob a guarda de alguma instituição ou de uma coleção privada.

Esse contexto caracteriza a singularidade e raridade da aparição de documentos como os diários íntimos, conceituados por Cunha (2000; 2011), como aqueles que proporcionam aos historiadores muitas das maneiras de rastrear os modos de viver e de pensar de determinada época, uma vez que cada existência possui constatada similaridade com outras de seu tempo,

especialmente as que apresentam a mesma condição social e as mesmas expectativas em relação à realidade.

Não obstante a escassez de tais fontes, o Museu Imperial de Petrópolis guarda um representante incomum desses egodocumentos, o Diário de Lembranças, escrito pela Viscondessa de Arcozelo, uma mulher cujo título nobiliárquico era a sua assinatura pessoal, elaborado ao longo do ano de 1887, quando, em cada página, são registrados os principais fatos ocorridos no seu cotidiano.

O Diário de Lembranças chegou ao Museu Imperial de Petrópolis em 26 de dezembro de 1994¹, doado a essa instituição por Ligia Werneck de Castro Souza Marques, neta da Viscondessa, conforme registrado no documento de doação e anotado no livro de memórias escrito por Maria Werneck de Castro (2004). Lá ficou adormecido nas prateleiras, poucas vezes solicitado, até chamar a atenção de historiadores como Mauad e Muaze (2004) que, ao compará-lo com outras fontes documentais, entre elas os relatos de viajantes, concluem que essa "escrita da intimidade" torna-se uma chave para a recomposição de aspectos do cotidiano, que não são facilmente encontrados em escritos com a finalidade de registros e para serem lidos por outros. Afirnam as autoras:

Ao se ler o diário da viscondessa do² Arcozelo, que se encontra no Museu Imperial de Petrópolis, e outras narrativas escritas por brasileiros pertencentes à boa sociedade, principalmente a documentação íntima, fica a clara sensação de descompasso entre as duas maneiras de narrar o cotidiano. De um lado, as narrativas dos viajantes, escritas para registrar, mas também para tornar pública a opinião postulada por alguém que se considerava um especialista, operam com a chave de leitura clássica do período – civilização versus barbárie. De outro, as escritas da intimidade, que revelam um cotidiano repleto de estratégias de sociabilidade e convivência num ambiente permeado pela diferença social, pela tensão de classe e pela luta continuada por manter a riqueza num mundo em transformação (MAUAD; MUAZE, 2004, p. 199).

Além das múltiplas leituras possíveis de se depreender do Diário de Lembranças, emergem ainda outras interpretações sobre a condição feminina da autora e a educação que deverá ter recebido, demonstrada não apenas no hábito cultivado de escrever um diário íntimo, mas também na formação que



é evidenciada nos relatos de sua atuação social, de acordo com aquilo que era esperado de uma mulher nobre, dona de fazendas no Vale do Paraíba e senhora de cerca de mil escravos³.

Nessa perspectiva, o objetivo central do estudo refere-se à análise do Diário de Lembranças, como fonte documental para recompor a educação considerada adequada a uma mulher nobre e que exercia as funções esperadas de sua posição social, além dos atributos esperados da "boa educação feminina" (VASCONCELOS, 2005), praticada nesse tempo e contexto.

O referencial teórico central reside nos escritos de Lejuene (1997), do qual se adota a concepção de diário íntimo, essencialmente de "crônicas", que é utilizada para classificar a escrita da Viscondessa. Com base nas análises desse autor, pode-se afirmar que, no Diário de Lembranças da Viscondessa:

[...] são feitos registros do dia-a-dia, nos quais as anotações limitam-se aos eventos externos da vida cotidiana, poucas vezes sendo possível adiantar seus sentimentos ao escrever, embora isso ocorra em momentos que expressa sua tristeza, compaixão, ciúme, aborrecimento e até rancor diante das situações que vivencia (VASCONCELOS, 2014, p. 103).

Embora subjetivo em relação aos sentimentos de sua autora, o Diário de Lembranças é essencial para a leitura do contexto vivido, especialmente do que se esperava e se praticava, tratando-se de uma mulher de elite educada para exercer um papel social bem demarcado no período quando o egodocumento foi escrito.

Já na perspectiva da historicidade do Diário de Lembranças, Pierre Nora (1987, p. 351-355) contribui com a ideia de "ego-história", demonstrando que toda a história de vida é também uma história que permite múltiplas entradas, desde o particular ao "valor genérico", sendo possível fazer da história de si "[...] uma curiosidade nativa e a exploração crítica de uma série de imagens íntimas".

É a partir da exploração das imagens íntimas descritas pela Viscondessa em seu diário de crônicas que o contexto de uma época, a rede de sociabilidade existente entre as famílias, suas crenças, seus temores, seu senso estético, as aspirações permitidas e negadas, podem ser parcialmente desveladas, e, nelas, um elemento se destaca: a educação recebida, já que está implícita, na origem dos conceitos, preconceitos, valores e atitudes

descritos. Destarte, a Viscondessa movimenta-se e registra seu cotidiano com base nos procedimentos e conhecimentos considerados adequados à formação feminina para o desempenho daquilo que era esperado das mulheres de condição semelhante a sua: ser boa mãe, boa gestora da casa e uma esposa atenta às determinações do marido. No Diário de Lembranças, a Viscondessa demonstra, detalhadamente, em diversas circunstâncias descritas, exemplos da forma como interpretou essas lições.

Todavia, cabe lembrar, segundo Barbalato (2014, p. 29, 53) sugere "[...] o longo tormento do homem em busca de uma imagem desejada [...]", ou seja, embora se trate de uma escrita íntima para a qual não se esperavam interlocutores, não é possível identificar até onde a mesma não está impregnada da construção de uma personagem censurada pelo registro escrito. Ainda assim, tomando os estudos da mesma autora citando Nietzsche, o que importa no presente artigo é a noção contida na "[...] célebre epígrafe em *Ecce homo* 'Como se torna o que se é'".

Ao recompor alguns aspectos da vida da Viscondessa, especialmente no que refere aos efeitos que a educação feminina recebida naquele tempo e contexto trouxe para o seu cotidiano, cabe, também, voltar-se para os limites impostos ao trabalho com egodocumentos. Para tanto, vale ressaltar o que Antonio Castillo Gómez (2014, p. 61) denomina de egodocumento, "[...] textos en los que un autor escribe sobre sus propios actos, pensamientos y sentimientos [...]"⁴, chamando atenção para um aspecto essencial contido nessas fontes, que são as estratégias empregadas pelos autores com o objetivo de dar verossimilhança à narrativa, ou seja, aquilo que Philippe Lejeune (apud GÓMEZ, 2014, p. 65 e 66), denomina de "contrato de veracidad" ou "pacto de verdad", "[...] pues todo diario tiene un destinatario, aunque este sea uno mismo".

Para quem a Viscondessa escrevia, além de si mesma, e com que propósito, é algo que dificilmente será elucidado, contudo, certo é que o Diário de Lembranças, embora visivelmente censurado pela própria autora, contém indícios que sinalizam como nenhuma outra fonte é capaz de fazê-lo, o momento instantâneo da memória cotidiana, estampado nas páginas escritas. Ainda que também padeça tanto do defeito de construção de uma personagem, como do explícito desejo de pactuar uma verdade, a forma como ambas as estratégias são utilizadas se tornam suficientes para cercar o objeto de estudo, nesse caso, a educação feminina considerada referência de uma época.



Por fim, ao ler o Diário de Lembranças da Viscondessa de Arcozelo em busca de aspectos de sua formação que evidenciem a educação recebida, seja em colégios femininos, seja através de preceptoras e professores particulares, deve-se ter o cuidado essencial ao pesquisador de, ao remexer nas escritas íntimas, considerar as expectativas, medos, angústias e contentamentos expressos em palavras, compreendendo a impossibilidade de recompor a totalidade do cenário e do sentido do que está escrito.

O "utilíssimo livro" de Antônio José Gomes Brandão: um agradecimento aos "cavalheiros"

O Diário de Lembranças da Viscondessa de Arcozelo é um livro de capa dura, no formato e tamanho de uma agenda de mesa moderna, com uma encadernação verde encapada com papel marmorizado. O nome do editor "Brandão" aparece ladeando as palavras "Diário de Lembranças" e o ano de 1887. A contracapa traz a folhinha para o primeiro semestre do ano de 1887, sendo indicado que o segundo semestre está no fim do livro. Vale notar que a folhinha contém duas informações associadas às datas, as fases da lua e os santos padroeiros de cada dia, parecendo ser essas as informações relevantes para o acompanhamento dos dias da semana. Ao final da página, já acrescentando mais nomes a sua assinatura, Gomes Brandão informa que o livro foi produzido em sua tipografia e se refere a si próprio como um comerciante de papel e de livros.

A página seguinte é a folha de rosto propriamente, na qual o editor, finalmente, se apresenta com o nome completo Antônio José Gomes Brandão e descreve a sua publicação como 365 páginas para notas diárias, contendo:

Relação alfabética das estações das estradas de ferro nas províncias do Rio de Janeiro, Minas e São Paulo; Itinerário dos bondes da companhia – Carris Urbanos; – Folhinha e avisos para pagamentos de impostos; Anuncios de companhias e estabelecimentos commerciaes importantes. – 4º ANNO – Vende-se em casa do editor-proprietario A. J. Gomes Brandão 90, Rua da Quitanda, 90 – Rio de Janeiro (VISCONESSA DE ARCOZELO, 1887, s/p.).

A seguir, a página contém o desenho de uma pequena prensa com as iniciais do editor na base e objetos de tipografia, ladeados pelas palavras

"diário e razão." Abaixo, com tipos gráficos diferenciados, consta a informação de que "vende-se em casa do editor-proprietário", no número 90 da Rua da Quitanda, Rio de Janeiro.

Antônio José Gomes Brandão parece ter sido um bem-sucedido comerciante de papel e livros, como ele mesmo se apresenta, considerando ter a sua própria tipografia e estar estabelecido num ponto central da Rua da Quitanda, endereço de efervescência do comércio carioca na época, últimas décadas do século XIX. Embora a casa comercial de Antônio Brandão não esteja mencionada no livro de Ernesto Senna, *O velho comércio do Rio de Janeiro*, originalmente publicado pela livraria Garnier, em 1910, é muito provável que o comerciante convivesse com os estabelecimentos citados por esse autor (SENNA, 2006), pois o cabeçalho de cada um dos dias do diário/agenda do ano de 1887, criado por Antônio Brandão, continha um anúncio, entre os quais se podem localizar vários dos estabelecimentos eternizados por Senna (2006), como sendo as "antigas casas comerciais desta cidade" e seus proprietários. Seguramente, Antônio Brandão privou da amizade ou, pelo menos, de relações comerciais com alguns deles, tendo em vista constarem como anunciantes de sua publicação. *A Euterpe, Cardoso & C.*, por exemplo, é a anunciante do cabeçalho de 1º de fevereiro, com a indicação do endereço Rua da Quitanda, número 86, o que significa estar localizada muito próxima ao estabelecimento de Antônio Brandão, cujo anúncio no diário é assim escrito:

No Império do Brasil é este o maior, o mais antigo e o mais acreditado estabelecimento de instrumentos de música, physica, engenharia, optica, objetos para igreja, para dentistas, inclusive o Manual do Dentista, de sua edição e tudo que são miudezas e accessorios relativos (VISCONDESSA DE ARCOZELO, 1887, s/p.).

De acordo com Senna (2006), a casa de Cardoso & C. era um dos mais antigos negócios comerciais no Rio de Janeiro, especializado em instrumentos de música, de ótica e de material para dentistas, remontando a sua fundação ao ano de 1867, o que oferece uma ideia da vizinhança comercial de Antônio Brandão.

Ao concentrar a análise apenas nos anunciantes presentes no cabeçalho do diário no mês de fevereiro, pode-se constatar outra prática constante



de Antônio Brandão, a de anunciar os seus próprios produtos, ou seja, do dia 8 de fevereiro em diante, distribuindo-se pelos dias seguintes, o comerciante anuncia a venda de diversos produtos em sua loja, entre eles, talões impressos de recibos de dinheiro e de alugueis de prédios, procurações para negociantes matriculados e para tabeliães, álbuns para retratos de várias formas e encadernações "sortidas", "variadíssimo" sortimento de envelopes, estojos de compassos, réguas, esquadros, tintas e papel para desenho, "extraordinário" sortimento de tinteiros para escritórios, secretarias e viagens, impressão de relatórios e qualquer obra "com brevidade", livros portugueses, latinos, franceses e ingleses para instrução, conhecimentos e despachos impressos, calendários com espaços para tomar notas, produtos que afirma como uma "especialidade da casa". São oferecidas ainda cartas de convites para enterros e para assistir a missas de finados, livros para escrituração com traços especiais e dísticos impressos nas páginas, calendários de esfolhear e folhinhas para o ano corrente, pastas para escritórios de vários formatos e qualidades, cartões de visita e casamentos com envelopes e "obras de aliança", carteiras para dinheiro e livros de algibeira para lembranças; assim como também é anunciada a informação: "Encarrego-me de enviar para o interior as mercadorias do meu comércio."

Como se observa, a loja de Antônio Brandão possuía um estoque, capaz de preencher os cabeçalhos, com praticamente todos os anúncios do mês de fevereiro, a partir do dia 8, entremeados apenas pelas "roupas de superior qualidade e baratíssimas para as próximas festas de carnaval", anunciadas pela Imperial Alfaiataria Águia de Ouro, situada na Rua do Hospício, número 92.

O estoque da casa comercial de Antônio Brandão e dos demais anunciantes descritos em cada página do diário, quando analisados em suas minúcias, mostram a primeira leitura que a Viscondessa fazia ao tomar o diário para registrar os acontecimentos, assim como revelam a materialidade que compunha o contexto em que ela vivia. Papéis de cartas, envelopes, convites, impressos, álbuns, tinteiros, fantasias de carnaval, objetos que, de alguma forma, estavam presentes na vida que se passava nas fazendas de sua propriedade no interior da Província do Rio de Janeiro, ao alcance da Viscondessa, provavelmente, por conta do serviço de entregas que Antônio Brandão mantinha, como ele mesmo anunciava. Tal suposição deve-se ao fato de que, embora a Viscondessa tenha registrado uma constante ligação com

a Corte, assim como a sua permanência na cidade durante alguns períodos, por diversas vezes, também demonstra ter feito uso de encomendas a casas comerciais, especialmente quando ela anota, detalhadamente, em seu Diário de Lembranças, a chegada dos produtos.

Muito se pode depreender da análise material de cada uma das folhas do livro publicado como Diário de Lembranças por Antônio Brandão, mas alguns aspectos são centrais para este estudo, entre eles, que havia um público feminino suficientemente fiel ao consumo desse tipo de caderno de anotações, tendo em vista se tratar do quarto ano de sua publicação.

Não resta dúvida de que o público principal era constituído por mulheres, pois não se supõe que o Diário de Lembranças fosse endereçado aos homens oitocentistas, mas chama atenção o fato de que é "aos cavalheiros" que o editor agradece no final do livro:

Atenção: Agradeço aos cavalheiros que me auxiliaram, com annuncios, a publicação deste utilíssimo livro, esperando que mantenham a mesma benevolência para as edições futuras, as quaes ainda serão melhoradas se o respeitável público, atender ao diminuto preço estabelecido, a qualidade do papel e o valor dos annexos. Peço as pessoas que se dignaram mandar comprar este livro o obséquio de recommendar que comprem o Diario de Lembranças de A. Brandão, O Edictor (VISCONDESSA DE ARCOZELO, 1887, s/p.).

Provavelmente, a referência aos cavalheiros, além dos anunciantes, englobasse também os maridos que adquiriam o livro para as suas mulheres, que, em regra, deveriam ser os mesmos consumidores de outras publicações que tomavam vulto na Corte brasileira no final da década de 1880, tanto para a sua própria leitura, como para presentear irmãs, filhas e esposas. No que concerne à educação feminina, para tornar as mulheres boas esposas, mães de família e gestoras da casa, esses preceitos estavam expostos em diversos manuais que, segundo Malta (2011, p. 42), eram publicados para a organização do lar ou da economia doméstica, "[...] pois era preciso preparar as futuras rainhas para ocuparem seu reino". De acordo com a autora, desde o período Imperial, os folhetins e os romances já se dedicavam a assuntos sobre o asseio e a ordem do lar, a educação dos filhos, o orçamento familiar e o trato com os empregados, tentando convencer as leitoras "[...] da responsabilidade



do papel de mãe e esposa na formação do caráter e da saúde da nação" (MALTA, 2011, p. 43-44).

Antônio Brandão, certamente, devia estar atento a essas publicações, uma vez que seu diário contém grande parte dos anúncios direcionados ao público feminino, relativos à economia doméstica da casa, à escolha entre os colégios existentes para quem podia pagar por seus serviços, a objetos de leitura e escrita que, do mesmo modo, dirigiam-se ao público que lia e consumia material de papelaria, ou anúncios que, simplesmente, destinavam-se a estimular o consumo de artigos supérfluos que se tornavam cada vez mais desejados pelas mulheres oitocentistas. De acordo com Vasconcelos:

Após a terceira capa, as 365 páginas correspondentes a cada dia do ano são encimadas por anúncios os mais diversos, como os de biscoitos em latas, companhias de seguros, casa de leques e luvas, lojas de pianos e músicas, lojas de tecidos, vestidos, paletós, capas, enxovais, 'fazendas grossas para os escravos', impressões de cartões de visita e de casamento, colégios, externos e internos, casa de calçados, drogarías, propaganda de unguentos, máquinas de costura, advogados, cartões de visita, livros, álbuns de retratos, papéis, envelopes, compassos, régua, tintas, alfaiates, convites para missas e enterros, entre muitos outros (VASCONCELOS, 2014, p. 102).

113

Contudo, a variedade de produtos e incorporação do público feminino como alvo de muitas casas comerciais não significava que as mulheres transitassem livremente pelas ruas do Ouvidor ou da Quitanda, ainda que essas fossem bastante movimentadas. A saída das mulheres às ruas, na década de 1880, já não era mais como a descrita por Senna (2006, p. 22), referindo-se aos idos de 1835, quando "[...] a família levava vida claustral [...] e era raro [...] que as mulheres e os menores fossem às lojas e aos armazéns escolher e prover-se do que desejassem ter [...]", mas ainda guardava elementos de um ritual para a ida das mulheres às casas comerciais, o que acontecia, notadamente, estando acompanhadas e em horários específicos.

Tais hábitos começam a ser mudados pela presença maciça de estrangeiros, especialmente as mulheres, que nem sempre se submetiam às convenções sociais brasileiras e essas, a julgar pelas funções e posições que ocupavam, em uma sociedade que valorizava tudo o que vinha do exterior, acabavam por influenciar particularmente as classes sociais mais elevadas,

como era o caso da Viscondessa. Embora acompanhada por parentes e sempre, no mínimo, por dois escravos, a Viscondessa fazia viagens para outras cidades e transitava na Corte com certa desenvoltura, hospedando-se em hotéis, mandando buscar "fora" o seu jantar, fazendo visitas em casa de parentes e amigos e realizando pequenas compras por onde passava, detalhadamente descritas no Diário, assim como as gorjetas que ofertava.

Antônio Brandão e seus anunciantes, certamente, foram partícipes de um período quando as mulheres começaram a ser reconhecidamente estimuladas como consumidoras e leitoras no Rio de Janeiro oitocentista, ainda que essa propaganda não tenha atingido a toda população feminina, mas apenas a uma parcela que, entre outras coisas, era usuária de publicações como o Diário de Lembranças. Para grave infortúnio, até o presente, dos quatro anos ininterruptos e testemunhados da publicação do Diário de Lembranças de Antônio Brandão, somente um exemplar, escrito por uma de suas endereçadas, chegou até os nossos dias.

Uma história vivida e registrada: a Viscondessa e o seu contexto

114

Como todas as histórias, a vida da Viscondessa de Arcozelo, nascida Maria Isabel de Lacerda Werneck, tem começo, meio e fim. Entretanto, nessa história, aquilo que era considerado o bom, o belo, a plenitude de uma vida feminina no século XIX, está singularmente representado no começo e meio dessa história.

Maria Isabel de Lacerda Werneck era filha do Barão de Pati do Alferes, um dos mais representativos fazendeiros do café de seu tempo, que exerceu o poder na sua região e na Corte, comandando, inclusive, a Guarda Nacional contra os escravos aquilombados, em 1836, o que significava, por si só, uma condição honrosa para toda a família (MUNIZ, 2005).

Ainda de acordo com Muniz (2005), a mãe da Viscondessa, a Baronesa Maria Isabel Ribeiro de Avelar, era filha de uma das mais antigas famílias do Vale do Paraíba, considerada como o tronco genealógico que deu origem ao povoamento de Vassouras, e com o qual estreitaram laços familiares, pelo menos, três representantes da nobreza imperial, o Barão de Guaribú, o Barão de Capivary, e o Visconde de Ubá.



Com esse princípio de história é natural se compreender a Viscondessa como uma mulher de seu tempo, nascida e criada para as principais aspirações femininas da época: honrar a família, casar dentro das expectativas dos pais e comportar-se de acordo com os títulos de nobreza recebidos, naquilo que tangia a uma mulher da aristocracia brasileira (e, neste caso, portuguesa também, pois o título de Visconde de Arcozelo foi concedido a seu marido, Joaquim Teixeira de Castro, em 1874, pelo Rei de Portugal, D. Luis I, referindo-se à vila onde o Visconde nasceu)⁵.

Ser uma mulher nascida na elite cafeeira exigia uma educação esmerada, porém exclusivamente voltada para a gestão da casa, agradar ao marido, criar “bem” os filhos e incumbir-se da liderança sobre um batalhão de escravos e escravas que povoavam o cotidiano das casas, sedes das fazendas, ou da Corte. Este era o cenário por onde transitavam essas mulheres imersas em seus problemas cotidianos e domésticos, que, embora aparentem, por vezes, revelar uma vida tranquila, eram capazes de preencher uma agenda, com atividades femininas obrigatórias e permitidas, durante quase todos os dias do ano, como se percebe ao ler o diário da Viscondessa de Arcozelo, no ano de 1887.

Embora esse começo, cercado daquilo que existia em termos de riqueza e poder no Brasil oitocentista, permita supor uma vida repleta das possibilidades femininas para a elite, naquele tempo e lugar, a Viscondessa reflete, em sua história de vida, a própria história do país, e o seu fim acompanha o fim de uma era, em que não apenas mudanças políticas, econômicas e sociais ocorreram, mas toda uma lógica, um estilo e uma estética foram transformados, fazendo personagens, outrora vencedores, tornarem-se vencidos, deixando a história dos grandes nomes e feitos, para ingressar na história dos anônimos.

Assim, referindo-se ao ano de 1912, a neta Maria Werneck de Castro, em seu livro *No tempo dos Barões* (2004), conta a morte da avó, a quem intitula como *A Viscondessa Pobre*. Segundo ela, o enterro da Viscondessa de Arcozelo, quando morreu, “foi de pobre” (CASTRO, 2004). O caixão, “[...] carregado pelos ex-escravos maltrapilhos, descalços, de chapéu na mão, um a um [...]”, foi transportado num carro de bois a caminho do cemitério de Pati do Alferes (CASTRO, 2004, p. 70). A neta registra, com descrença, que a pobreza da Viscondessa e de seus filhos era tanta, que a família da zeladora do cemitério é que pagou o enterro. Além disso, a herança recebida pela descendente resumia-se a “lembranças de vovó”, como miniaturas de um boneco

preto, uma ânfora de metal e um botão amarelo destinado a sua prima, descritos pela autora como “coisas de pobre”.

Lendo o diário da Viscondessa, apenas em sua escrita literal, sem considerar o contexto em ebulição que caracterizou o final da década de 1880, é difícil presumir o fim dessa mulher pertencente aos principais quadros da nobreza brasileira. Parecendo, ou devendo parecer, muitas vezes, alheia ao que se passava, preocupada com os seus próprios afazeres, com as obrigações de gestora da casa e colocando em prática os ensinamentos recebidos como uma mulher educada de elite, ela não faz referência aos importantes negócios que se desfaziam e refaziam nesse mesmo ano, 1887, como a dissolução da sociedade Teixeira de Castro & Malafaia, entre o Visconde de Arcozele e um de seus sócios Luiz de Malafaia, quando o marido e o filho, Ernesto Werneck Teixeira de Castro, decidem continuar sozinhos o negócio da Casa Comissária de Café, que possuíam na Corte (MUNIZ, 2005).

Todavia, é preciso observar que, de alguma forma, a Viscondessa, apesar de distante dos negócios que contribuiriam para o seu final empobrecido entre os escravos já libertos, mas ainda cativos de qualquer perspectiva, demonstra não estar totalmente alheia às preocupações masculinas do oitocentos. Ao longo de todo o ano quando realizou as suas anotações, revela, ininterruptamente, uma constante preocupação com as condições atmosféricas. Já na segunda frase escrita no seu diário, no primeiro dia de janeiro de 1887, se refere à chuva, que teria caído “fortemente” à tarde. A partir daí, cotidianamente, a Viscondessa registra a sua preocupação com as chuvas, demonstrando que, embora não compartilhasse a discussão dos negócios masculinos, sabia que as condições pluviométricas tinham consequências diretas sobre o plantio do café, matéria-prima e origem da riqueza da família.

É ingênuo pensar que tais registros, recorrentes, tratariam unicamente, dos lamentos de uma mulher queixando-se do mau tempo com o seu confidente íntimo, o diário. Ao contrário, as condições meteorológicas são uma das principais anotações da Viscondessa do café, provavelmente, porque tinha consciência de que a sua riqueza dependia da prosperidade desse produto, em que o cultivo estava submetido às intempéries da natureza. Chuva e café estão constantemente associados nos seus registros: “[...] o dia esteve bom mas à noite choveu um pouco. Pagou-se aos pretos dinheiro do café 840,00” (VISCONDESSA DE ARCOZELO, 1887).



Cabe ressaltar que os meses de chuva eram, preferencialmente, aqueles do plantio do café, com o solo úmido, tendo-se como ideais os dias encobertos ou com chuviscos leves. Dessa forma, a Viscondessa, conhecedora desse ciclo da lavoura do café, demonstra, em seus escritos, que acompanhava, incessantemente, esse processo, registrando quando chovia muito e o café poderia ser prejudicado, assim como as secas e estiagens.

Escreve ela, referindo-se ao mês de janeiro, em pleno verão, quando as chuvas aumentavam, “[...] de tarde houve uma trovoada medonha”. A estiagem, por sua vez, também era outro motivo de preocupação: “[...] de tarde choveu pouco, mal apagou o pó [...]”, ou “[...] a seca continua, faz medo tudo seco” (VISCONDESSA DE ARCOZELO, 1887, s/p.). Pode se deduzir que, olhando para o firmamento, a Viscondessa vigiava as condições do tempo, de manhã à noite, como quem sabe exatamente da sua impotência diante da salvaguarda de seu patrimônio.

Mas que medo era esse que a Viscondessa sentia a ponto de levá-la a retornar ao seu diário e registrar, ainda no mesmo dia quando previu a estiagem, que “Graças a Deus está chovendo bastante” (VISCONDESSA DE ARCOZELO, 1887, s/p.). Parece, mais do que se poderia supor, que a Viscondessa tinha conhecimento com exatidão das condições necessárias para o plantio, a colheita e o ensacamento do café, demonstrando a sua atenção a esses procedimentos, em diversos momentos de suas anotações: “[...] o Domingos ensacou o café hoje”, ou “[...] Principiou-se a colheita do café das águas” (VISCONDESSA DE ARCOZELO, 1887, s/p.). Mais ainda, seus registros relativos ao tempo e ao café, por vezes, demonstram sua consciência da instabilidade dos resultados da lavoura, da qual dependia toda a família. Em setembro ela escreve,

As 11 horas da noite principiou a trovejar, e em seguida veio uma forte chuva de pedras e ventos que parecia que ia acabar o mundo. Foi uma coisa medonha. Estragou muito café ditou todo a baixo. O prejuízo é muito grande. Na Freguezia tão bem choveu bem, e caiu alguma pedra. Na Piedade choveu mas não caiu pedra (VISCONDESSA DE ARCOZELO, 1887, s/p.).

[...]

A chuva da noite passada deo muito prejuízo hoje é que se vio o que ela fez. Principiou-se a plantar milho nas 3 fazendas (VISCONDESSA DE ARCOZELO, 1887, s/p.).

[...]

O Castro e Francisquinho foram ver os estragos da chuva de pedras. Foi muito grande o estrago das pedras toda a lavoura daqui sofreu muito (VISCONDESSA DE ARCOZELO, 1887, s/p.).

Nos dias seguintes às tempestades, a Viscondessa fala das visitas em sua casa, que eram muitas, das idas e vindas entre suas três fazendas, das doenças de parentes, agregados e dos próprios escravos, do colégio dos filhos, entre outros assuntos, mas não deixa de registrar, diariamente, as condições do tempo. Segundo ela, em 28 de outubro, o tempo continuava “embrulhado.”

Inegável é que o café fazia parte desse cotidiano e a Viscondessa revela a sua prioridade entre todos os afazeres dos escravos da casa, quando escreve, logo depois das chuvas devastadoras de setembro, “[...] o Castro mandou vir a gente da Piedade para apanhar café aqui. Mandei ó raparigas e os dous cosinheiros apanhar café”. Atordoada com a ameaça da chuva, a Viscondessa escreve, três dias depois desse começo da colheita, “[...] as 9 ½ ameaçou muita chuva, veio toda a gente da roça recolher café. Choveo bastante mas passou” (VISCONDESSA DE ARCOZELO, 1887, s/p.).

Sabedora da necessidade de boas colheitas para a manutenção de suas fazendas e bens, a Viscondessa também registra as suas alegrias com os resultados que, surpreendentemente, para uma mulher do século XIX, ela parece entender com exatidão: “[...] ficarão hoje colhidos na Freguezia 3 mil cento e 58 alqueires de café” (VISCONDESSA DE ARCOZELO, 1887, s/p.). Também parece ter conhecimento da extrema necessidade do trabalho escravo e da estratégia de estimulá-los, quando diz “[...] os pretos fizeram hoje uma bonita colheita de café 592 alqueires [...]”, ou ainda, “[...] o Castro disse aos pretos que os que apanhase de ó alqueires de café para cima recebião 300\$ por alqueire”. Em 3 de dezembro, ela anota: “[...] concluiu-se hoje a colheita de café 28 mil alqueires” (VISCONDESSA DE ARCOZELO, 1887, s/p.).

Não obstante a satisfação implícita demonstrada com os resultados da colheita, adiante, em 8 de dezembro, revela-se outra, entre as suas preocupações concernentes ao patrimônio da família, “[...] o Castro foi ao Refugio e deo lá um grande roubo de café, mas não sabemos quem foram os ladrões”. Nos dias seguintes, acompanha a investigação sobre o roubo anotando, “[...] o Castro foi as Pedras Ruivas ver se sabe alguma cousa do roubo [...]” e ainda,



no mesmo dia, “[...] por ora não se sabe do roubo do café [...]”. Mais tarde, a Viscondessa acrescenta em seu diário, “[...] o café que se encontrou escondido 1 1/2” (VISCONDESSA DE ARCOZELO, 1887, s/p.). Tais anotações denotam que ela escrevia em diferentes momentos de um mesmo dia, ou, talvez, sempre que julgasse que alguma informação era importante para registro.

Diante das aflições da Viscondessa, ainda que algumas análises não indiquem isso, é plausível concluir que ela compartilhava de diversos interesses do marido relativos aos negócios da família, possivelmente, não apenas acatando as decisões tomadas, mas, por vezes, influenciando-as. Esse poder de decisão pode ser percebido quando ela usa, recorrentemente, expressões como “mandei”, “recebi”, “fiz”, demonstrando que, naquilo referente às casas das fazendas e a sua escravaria doméstica, era ela quem determinava as ações, revelando aspectos da educação recebida para exercer o papel social a que estava destinada.

O desafio à educação das mulheres oitocentistas: a Viscondessa e sua herança

Quando o Visconde de Arcozele morre, em 1891, vítima de febre amarela (CASTRO, 2004), a Viscondessa terá que dar conta de outras funções, até então, não desempenhadas por ela. Terá que administrar o espólio, bem como as dívidas da família que culminaram com o pedido de liquidação da Casa Comissária de Café, da qual seu filho Ernesto era sócio, em 1893.

O Visconde de Arcozele tinha, ao morrer, um monte-mor de 571:999\$500 que correspondia às fazendas: Monte Alegre, Freguesia, Piedade, Manga Larga, sítios: Santa Thereza, Cachoeira. Prédios no Rio de Janeiro, terrenos em Iguaçu, bens em Portugal, ações de Companhias, dívidas ativas. Os filhos receberam 55:947\$099. A situação financeira do Visconde, porém, não era tão boa quanto parecia. Em seu inventário, sua esposa pediu ao juiz dos órfãos, permissão para fazer um empréstimo de 130:000\$000 por 6 meses a juros de 10% com o Banco do Brasil, a fim de cobrir as dívidas que seu falecido esposo havia contraído com um sócio em duas firmas de intermediação (MUNIZ, 2005, p. 128).

Como inventariante do esposo, somente uma mulher “educada” poderia ser capaz de arcar com tamanha responsabilidade, considerando-se ainda as inúmeras dificuldades presentes naquele tempo e contexto, já existentes em relação aos homens, e que se exacerbavam quando se tratava de uma mulher. O inventário dá uma idéia de quão difícil foi a tarefa da Viscondessa após a morte do marido, somando-se a isso o fato de que o país acabava de abolir a escravidão e proclamar a república. O mundo que a Viscondessa conhecia e em que foi educada para viver, pouco a pouco, desmoronava-se. Um exemplo disso é o trecho do inventário citado por Muniz:

A Viscondessa de Arcozello, inventariante do casal, [...] vem solicitar-vos autorização para um empréstimo que se destina à satisfação de compromissos urgentes assumidos pelo finado. O Banco do Brasil empresta ao casal a importância de 130:000\$000 necessária para o pagamento das dívidas existentes, a juros de 10% ao ano e prazo de 6 meses. A referida soma entrará imediatamente em movimento de conta corrente [...]. Vassouras, 31 de outubro de 1891 (MUNIZ, 2005, p. 129).

120 Segundo Muniz (2005, p. 129), em novembro de 1892, as dívidas totais da Viscondessa chegavam a 214:000\$000, “[...] ela não conseguiu negociar com o banco e conseguiu, através de um capitalista, um adiantamento de 150:000\$000 por três meses a 10% de juros mediante a hipoteca de uma propriedade urbana no Rio de Janeiro”.

Progressivamente, a fortuna dos Viscondes de Arcozelo, que remontava às propriedades do Barão de Pati do Alferes, vai sendo dizimada. Nem os filhos, nem a Viscondessa puderam manter a patrimônio da família.

Embora a Viscondessa fosse uma mulher cuja forma de gerir a casa destoava da maioria das mulheres do seu tempo, com uma escrita cotidiana minuciosa de seus pertences, registrando a contabilidade de seus gastos pessoais desde as mais ínfimas somas gastas com um jantar no hotel: “[...] hoje não sai mandei vir o jantar do Otel custou 6.600 [...]” (VISCONDESSA DE ARCOZELO, 1887, s/p.), até a elaboração de listas que enumeravam suas costuras, louças, e mesmo seus escravos cativos e ingênuos, além de revelar-se preocupada com a “matemática” dos custos referentes à manutenção de suas propriedades, como demonstram os seus escritos em diversos momentos, não foi possível para ela debelar o comumente destino das viúvas do século XIX.



Corroborar tal destino, o editorial do jornal *O sexo feminino* escrito pela redatora, Francisca Senhorinha da Motta Diniz, publicado em 7 de setembro de 1873, em um artigo intitulado *A educação da mulher*, que oferece algumas pistas sobre o desamparo das mulheres, sem instrução suficiente para gerir o patrimônio herdado:

Em vez de paes de família mandarem ensinar suas filhas a coser, engomar, lavar, cosinhar, varrer a casa etc., etc., mandem-lhes ensinar a ler, escrever, contar, grammatica da língua nacional perfeitamente, e depois, economia e medicina doméstica, a puericultura, a litteratura (ao menos a nacional e portugueza), philosophia, a historia, a geografia, a physica, a chimica, a historia natural, para coroar esses estudos a instrucção moral e religiosa; que estas meninas assim educadas não dirão quando moças estas tristes palavras: 'Si meu pai, minha mãe, meu irmão, meu marido morrerem o que será de mim!!'(DINIZ, 1873, p. 2).⁶

Ainda que a educação da Viscondessa tenha sido, provavelmente, esmerada para os padrões da época, utilizando-se a forma mais recorrente pela qual as elites educavam seus filhos e filhas, ou seja, a educação doméstica, por meio da contratação de preceptoras estrangeiras, tidas como as mais aptas para educar as mulheres para a "boa sociedade" que pretendia copiar os modelos europeus (VASCONCELOS, 2005; 2007; 2013), as circunstâncias não favoreceram as suas habilidades e capacidades como gestora de suas fazendas e, mesmo com a ajuda dos filhos, também inicialmente educados por uma preceptora, tratada por "D. Sarah" e citada muitas vezes ao longo do Diário de Lembranças, o patrimônio da família pereceu.

Cabe ressaltar que a educação dada pelas preceptoras não era a garantia de nada além de saber comportar-se diante do marido e das visitas, tocar piano, bordar, coser, marcar, cortar, dançar, trabalhos de agulha, caia a ouro, prata, matiz e escama de peixe, tricot, filot, flores, obras de fantasia, recortar estofos, veludos e outros trabalhos manuais, falar francês e ter noções básicas para a condução da casa e a educação dos filhos (VASCONCELOS, 2011). Poucas meninas, bem como suas famílias, tinham interesse em aprender matérias como lógica, matemática, geometria, aritmética, álgebra, contabilidade, escrituração mercantil, física, botânica, história universal, história do Brasil, geografia, desenho, pintura e aquarela, considerados conhecimentos masculinos. A "boa" educação feminina caracterizava-se como o ensino da

escrita, leitura e contas (para a contabilidade doméstica), ensinamentos de português e francês prioritariamente, seguidos de caligrafia, literatura, composição, religião, música, piano, solfejo, canto, gramática portuguesa, latina e francesa (MENDONÇA; VASCONCELOS, 2011).

Não se tem registro de quem terá sido a preceptora da Viscondessa de Arcozelo, responsável por sua educação e, em que pese o seu temperamento, aquela que a terá influenciado na organização e cuidado com toda a administração doméstica. Mas Maria Werneck de Castro (2004), a neta, oferece alguma pista, quando escreve sobre a preceptora contratada por sua outra avó, Carolina de Avelar Albuquerque que, segundo a autora,

[...] fez tudo para educar as filhas, sendo ela própria pouco instruída, se bem que para a época escrevesse direitinho, com boa caligrafia. Prova desse cuidado é que tomou uma governante francesa, mademoiselle Régine, para ensinar às meninas algumas letras, francês, piano e bonnes manières (CASTRO, 2004, p. 34).

A neta destaca ainda a diferença entre as avós. Enquanto Maria Isabel é descrita como “[...] boa administradora do patrimônio da família, que então contava com três fazendas (Monte Alegre, Freguesia e Piedade) e numerosos outros bens, inclusive escravos [...]”, a avó Carolina é apresentada como alguém que “[...] nada entendia de terras e lavoura [...]” (CASTRO, 2004, p. 33 e 105), entregando a administração de seus bens ao irmão. Na diferença entre a personalidade das avós, revela-se a própria singularidade da Viscondessa de Arcozelo, pois grande parte das mulheres de elite no oitocentos estava totalmente alijada de qualquer assunto que não se referisse, estritamente, aos afazeres da casa. Todavia, os predicados reconhecidos na Viscondessa e a sua educação esmerada não foram suficientes para conservar seu patrimônio.

Na falta de preparação para administrar ou prover o próprio sustento contribuía a exclusiva aspiração pelo casamento, das mulheres do século XIX. Casar era a principal e a única função considerada adequada ao sexo feminino e, assim, desde a mais tenra idade, a preocupação das famílias de elite e das próprias mulheres era arranjar um “bom casamento”. Esse conceito de bom casamento remete, especialmente, a um homem cujas posses fossem suficientes para os luxos a que estavam habituadas na casa de seus pais, e a garantia de que seus dias seriam conduzidos por alguém que as pouparia



de todas as preocupações relativas ao sustento e ao patrimônio da família (VASCONCELOS, 2013).

Em janeiro de 1881, no jornal *A mãe de família*⁷, o redator Dr. Carlos Costa, preocupado com o excesso de casamentos precoces que ocorriam, escrevia sobre as moléstias que impedem o casamento e também aquelas causadas por serem as noivas muito jovens. O médico não se referia, apenas, a doenças, mas também fazia veementes críticas ao hábito de casar as moças muito cedo, aos 13 anos principalmente, quando as mesmas não teriam o completo desenvolvimento dos órgãos e nem condições de se submeterem aos “elevados e difíceis encargos da maternidade”. Aos pais era sugerido, então, que “[...] tudo fizessem para afastar a ideia de casamento do espírito de suas filhas antes dos 18 a 20 anos [...]”, mesmo que lhes parecesse muito tempo e muito difícil de manter tal decisão (A MÃI DE FAMÍLIA, 1880, p. 2).

Cruzando as informações de Muniz (2005, p. 126), que afirma o casamento da Viscondessa com o médico português das fazendas de seu pai, Joaquim Teixeira de Castro, entre os anos de 1860 e 1861, e as narrativas da neta Maria Werneck de Castro (2004, p. 102), que assinala o nascimento da Viscondessa em 1840, provavelmente, Maria Isabel de Lacerda Werneck já tivesse 20 anos quando se casou, idade considerada, na época, elevada para se conseguir um casamento. Isso, talvez, explique a permissão do Barão de Pati do Alferes ao casamento de sua herdeira com um forasteiro que, ao chegar as suas fazendas para exercer a função de médico, portava apenas, a julgar por sua imagem retratada, a bela figura, como sugere Muniz:

Joaquim Teixeira de Castro nasceu em 1825 na Freguesia de Arcozello no Porto. Chegou ao Brasil na década de 40 (1848/1849), formado em Medicina. Tendo contato com Francisco Peixoto de Lacerda Werneck foi convidado, por ele, para se tornar médico em suas fazendas em Pati do Alferes. Em 1850, seu nome já saía no Almanack Laemmert como médico, porém, sem o título de Doutor. Existiam dúvidas se Joaquim era realmente médico, por não ter seu diploma revalidado na Escola de Medicina do Rio de Janeiro. Alguns livros de historiadores locais diziam que ele havia estudado direito, outros, farmácia, mas não medicina. Em 1853, ele foi interpelado por uma Comissão da Câmara de Vassouras, que pedia a apresentação de seu diploma de medicina.⁸ Joaquim responde à Câmara em uma carta datada de 11 de março de 1853, em que dizia: ‘Sou formado pela Escola Médico-Cirúrgica do Porto e apresento meu diploma para ser visto

e registrado. Ao chegar ao Brasil não fiz o exame de suficiência perante a Escola de Medicina do Rio de Janeiro. Sou médico particular e exclusivo das fazendas do Barão de Paty do Alferes, não me ocupando de clínicas fora delas...⁹. [...] Na década de 60, Joaquim casou-se com Maria Isabel de Lacerda Werneck, filha do Barão de Paty, recebendo dote como era costume na época. O Barão de Paty faleceu em 1862, recebendo, Joaquim e Maria Isabel, uma herança de 62:005\$120.¹⁰ Pela herança tornou-se proprietário da Fazenda Monte Alegre com todos os seus pertences, terras, café, 131 escravos. A Fazenda Manga Larga com 74 escravos, animais, gado, móveis, terras e cafezais. A Fazenda Palmeiras com casa de negócio e moradia, benfeitorias, 10.000 pés de café, 86,25 alqueires (MUNIZ, 2005, p. 126).

124 A Viscondessa não teve filhas mulheres, mas, mesmo para a educação dos filhos, como era costume entre as famílias de elite, tratou de utilizar-se dos serviços de uma preceptora portuguesa, D. Sarah, a qual, infelizmente, não é minuciosamente descrita no Diário de Lembranças. Contudo, é possível entender a "governante", observando-se muitas outras anunciadas pelos jornais da época, que ofereciam seus serviços para educar crianças em fazendas da Província do Rio de Janeiro. Da mesma forma, também os fazendeiros buscavam mulheres, "cheias de qualidades", para trabalhar como preceptoras, na esperança de que fossem capazes de agregar valor a principal função de suas filhas mulheres: realizar um bom casamento (VASCONCELOS, 2011).

Nessa perspectiva, os jornais sugerem uma infinidade de anúncios de um ofício que parece ter sido o único apropriado, durante o século XIX, a mulheres educadas, mas que não tinham parentela para sustentá-las e precisavam prover a sua própria existência, situação considerada de extrema infelicidade para mulheres cujo maior desejo era casar, ter filhos e governar a própria casa (VASCONCELOS, 2011).

A preceptora dos filhos da Viscondessa de Arcozelo, D. Sarah, é o protótipo das preceptoras de seu tempo, portuguesa vinda para o Brasil, empregou-se na casa dos Viscondes, acompanhando a família nas diversas ocasiões, desde missas a passeios, e em todas as atividades da parentela. D. Sarah é ainda mencionada em uma passagem bastante significativa do Diário de Lembranças, quando o Visconde resolve dispensar os seus serviços para mandar os filhos à escola. Pelo que se percebe, a Viscondessa não discute a decisão do marido, mas isso não a impede que registre a sua consternação



com a partida da preceptora: “O Castro falou hoje com D. Sarah que não queria continuar com os meninos estudando em casa e que irão para o colégio. Ella disse que nesse caso se retirava para o Rio”. Sete dias depois, é registrada a partida da preceptora “[...] partio D. Sarah as 5 ½ tive muita pena della” (VISCONDESSA DE ARCOZELO, 1887, s/p.).

O crescimento do número de colégios que ocorre, nas últimas décadas do século XIX, acaba por seduzir as elites para uma possibilidade de educação coletiva que, fora da casa, segundo seus propagandistas, permitiria a formação dos sujeitos para enfrentar os desafios do século XX, que se anunciava. Tal fato pode ser constatado pelos variados anúncios, presentes no cabeçalho das páginas do Diário da Viscondessa, nos quais, entre roupas, enfeites, artigos de luxo, instrumentos musicais, máquinas de costura, remédios, materiais para escrever e copiar, álbuns e retratos, ofereciam-se internatos, semi-internatos e externatos.

Além disso, suspeitava-se que, por meio da escolaridade, os jovens estariam mais aptos aos ideais republicanos que se avizinhavam, cada vez com mais intensidade. Ou seja, sem muita clareza, já se supunha que algo estava para mudar também nas relações educacionais. Em um mundo que se transformava em diferentes aspectos, e a educação era um deles, conjecturava-se que, brevemente, poderia se estabelecer a hegemonia da escola, delimitando, cada vez mais, o campo de ação da centenária casa-grande, na qual, até então, se faziam todos os rituais desde batizar, rezar, aprender, casar, até enterrar (MENDONÇA; VASCONCELOS, 2011). Todavia, contemporâneas da Viscondessa, poucas mulheres devem ter tido outra possibilidade educativa que não tenha sido na própria casa.

125

A imagem e a escrita: considerações finais

Olhando para a fotografia ritual da Viscondessa de Arcozele, aquela que, ao lado da do marido, com uma moldura ovalada, fazia parte do simbolismo de uma casa nobre, percebe-se que a Viscondessa não era uma representante do padrão de beleza da época, em que pese os defeitos de uma imagem, possivelmente, captada em um período um pouco anterior ao ano quando escreveu o seu diário, datado de 1887. Por outro lado, é preciso considerar, também, que as fotografias, naquele tempo, eram feitas em estúdio

e retocadas em alguns pontos. De toda forma, a Viscondessa parece ter um certo estrabismo que contrasta com a sua aparência produzida para aquele momento, quando não há absolutamente nada fora do lugar, nem o penteado, nem o vestido, evidenciando significativa afinidade entre os escritos detalhados e organizados do Diário de Lembranças e a imagem de sua autora.

A mulher cujas anotações pessoais quando tinha 47 anos, hoje são apresentadas por meio do seu Diário, oferece a todos os seus leitores, parte de uma história de vida que possui, por si só, os diversos elementos característicos da educação feminina do seu tempo e os desafios que trariam o devir. Maria Isabel enfrentará a década de 1890 e os primeiros anos do século XX, tentando preservar pálidos reflexos de sua existência, contada no Diário de Lembranças.

A casa do Roseiral, última morada da Viscondessa, narrada por sua neta, revela a tentativa dessa típica representante feminina do Brasil oitocentista e de suas elites, de tentar manter a todo o custo um cotidiano já esvanecido. Em uma casa descrita como muito simples, pertencendo ao filho "Francisquinho" e parecendo mais uma "casa de colono", a Viscondessa passou os últimos anos de sua vida, em um lugar conhecido como "fazendola do Roseiral" (CASTRO, 2004). Nas lembranças da neta, concretiza-se um pouco a imagem da Viscondessa destituída de seus bens, suas visitas, suas compras, seus escravos e escravas, suas louças, a fartura de suas casas, onde não pernoitar tratava-se de uma "desfeita" imperdoável.

Maria Werneck de Castro (2004, p. 42) conta que era "[...] uma tristeza ver aquela senhora, antes riquíssima, morando naquele casebre. Mas ela era extraordinária: nem uma queixa, nem uma lamúria". Talvez essa não fosse apenas uma marca de personalidade "extraordinária", mas, provavelmente, se tratasse de alguém que ao olhar para o seu entorno já não reconhecia mais o lugar a que pertenceu, a arquitetura, a estética, os valores, os sentimentos e as imagens que a acompanharam durante a vida. O mundo mudava, o país modificava-se e as mulheres estariam cada vez mais perto daquilo que a Viscondessa poderia ter sido, caso fosse permitido a ela não apenas escrever, mas também desempenhar outros papéis.

"Atrasada" em sua morte, quando mais nada do seu passado podia ser reconhecido, a Viscondessa foi condenada a ver um outro mundo e, especialmente, a conviver unicamente com seus ex-escravos, já que foram os poucos



que sobreviveram ao seu lado. Todavia, talvez ela tenha encontrado neles, em seus últimos anos de vida, a companhia, as visitas, as alegrias e as preocupações cotidianas que tanto preenchiavam os seus dias, registrados no diário de 1887.

Como sugere Mignot (2008), ao visualizar as páginas envelhecidas do exemplar de capa verde, que, na verdade, tratava-se de um caderno denominado Diário de Lembranças, publicado por Antônio José Gomes Brandão e contendo as "365 páginas para notas diárias", é possível imaginar um pouco da vida dessa mulher, cuja trajetória se assemelha a de tantas mulheres oitocentistas.

Para o leitor, manusear as páginas escritas há mais de cem anos, observar seus timbres, seus anúncios, seus símbolos, suas marcas, suas rasuras e recortes, assim como a letra desenhada, por vezes, mais alterada, e em outras, serena e concisa, e pensar que a Viscondessa ainda viveu por décadas, adentrando o século XX, remete à indagação do que ocorreu nos anos que se sucederam: terá a Viscondessa relido o seu Diário? Terá revisto suas fazendas e seus pertences tão bem "inventariados" em seus escritos? Terá vigiado a chuva e pensado no café? Terá ela percebido as transformações que ocorreram a sua volta? Ou terá atribuído seu "destino" às infelicidades das mulheres que perdiam "cedo" seus maridos? Impossível saber. Certo é que uma mulher capaz de descrever seu cotidiano com tamanho esmero, também pudesse compreender que as suas vicissitudes não foram simples decorrências de seu protagonismo, alijadas do cenário em que ocorriam, mas, sim, circunstâncias impostas por um contexto para o qual não havia precedentes, até então.

De toda forma, entre as imensas lacunas deixadas pela falta de escritas femininas relativas ao oitocentos, como já assinalava Lejuene (1997), Maria Isabel de Lacerda Werneck conseguiu, com seu Diário de Lembranças, eternizar um passado cristalizado em suas anotações que, entre tantos outros aspectos, revela aos leitores do século XXI, características de uma mulher educada "no" e "para" o oitocentos.

Notas

- 1 Museu Imperial de Petrópolis - Registrado sob o código DM I-15.
- 2 Neste artigo é utilizado o título "Viscondessa de Arcozelo" diferentemente das autoras citadas, tomando como referência a assinatura da própria Viscondessa em um recibo da época, digitalizado no livro de CASTRO, Maria Werneck de. *No tempo dos barões: histórias do apogeu e decadência de uma família fluminense no ciclo do café*. Rio de Janeiro: Bem-Te-Vi, 2004, p. 173.
- 3 Conforme Castro (2004, p. 118-119): "É difícil entender como a fortuna do barão de Pati de Alferes [pai da Viscondessa de Arcozelo], com sete fazendas e a certa altura com, dizia-se, mil escravos, pôde se esfarelar tão rapidamente".
- 4 As citações estão mantidas no idioma original do texto referendado.
- 5 Cf. Muniz (2005, p. 129), a data é 1876, considerando o documento constante na Torre do Tombo, Portugal. Processo de Justificação de Nobreza (Maço 64, n. 20, 1876).
- 6 O jornal *O sexo feminino* foi publicado originalmente em 1873, na cidade de Campanha, em Minas Gerais, tendo como proprietária e redatora Francisca Senhorinha da Motta Diniz. Alguns anos mais tarde a proprietária mudou-se para a Corte e continuou a publicar um periódico com o mesmo nome na cidade do Rio de Janeiro.
- 7 A mãe de família: *Jornal Científico Litterario e Ilustrado*, editado pelo Dr. Carlos Costa, um médico com grande clientela na Corte Imperial, pretendia dar um estatuto de cientificidade ao cotidiano das famílias, introduzindo o pensamento higienista, Rio de Janeiro, n. 7, p. 53, mar. 1880.
- 8 Cf. Muniz (2005, p. 126): "Rodrigues Filho, Irinea Lobo, Di Palma Margareth, Di Palma Elizabeth: O Visconde de Arcozelo. Série Pequenas Biografias Fluminenses. Instituto de Arquivologia Histórica do Médio Paraíba (IAHMP)".
- 9 Cf. Muniz, (2005), A.M.V. Casa da Hera, Correspondência recebida de altas autoridades, 1853.
- 10 Cf. Muniz, (2005), C. 1º O. V. – CDH – Cx. 115 - Inventário do Barão de Paty do Alferes, 1862.

128

Referências

A MAI de família. **Jornal Científico Litterario e Ilustrado**, Rio de Janeiro, p. 1-2, jan./dez. 1879.

A MAI de família. **Jornal Científico Litterario e Ilustrado**, Rio de Janeiro, p. 1-2, jan./dez. 1888.

BARBALATO, Beatrice. O ethos e o tempo. In: VASCONCELOS, Maria Celi Chaves; CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; VICENTINI, Paula Perin (Org.). **(Auto) biografia, literatura e história**. Curitiba: CRV, 2014.



CASTRO, Maria Werneck de. **No tempo dos barões**: histórias do apogeu e decadência de uma família fluminense no ciclo do café. Rio de Janeiro: Bem-Te-Vi, 2004.

CUNHA, Maria Teresa. Diários pessoais. Territórios abertos para a história. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (Org.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2011.

CUNHA, Maria Teresa. Diários íntimos de professoras: letras que duram. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos (Org.). **Refúgios do eu**. Educação, história, escrita autobiográfica. Florianópolis: Mulheres, 2000.

DINIZ, Francisca Senhorinha da Motta. A educação da mulher. **O sexo feminino**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-2, 1873.

GILLIES, Ana Maria Rufino. Uma imigrante britânica no Paraná na segunda metade do século XIX: na escrita de seu diário, memória, história e representação de si. **Diálogos**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 227-253, jan./abril. 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305528853009>. Acesso em: 10 jun. 2014.

GÓMEZ, Antonio Castillo. Aquí lo hallarán con toda verdad. Diarios personales en la España del Siglo de Oro. In: VASCONCELOS, Maria Celi Chaves; CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; VICENTINI, Paula Perin (Org.). **(Auto) biografia, literatura e história**. Curitiba: CRV, 2014.

LEJEUNE, Philippe. Diários de garotas francesas no século XIX: constituição e transgressão de um gênero literário. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 8/9, 1997, p. 99-114. Disponível em: www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=51147. Acesso em: 12 jun. 2014.

MALTA, Marize. **O olhar decorativo**: ambientes domésticos em fins do século XIX no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Mauad X, 2011.

MAUAD, Ana Maria; MUAZE, Mariana. A escrita da intimidade: história e memória no diário da viscondessa do Arcozelo. In: GOMES, Angela de Castro (Org.). **Escrita de si**. Escrita da história. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos; VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. La Genese du concept d'education publique au Portugal et au Bresil. **Paedagogica Historica**, Abingdon, Oxfordshire, United Kingdom, v. 47, n. 1-2, p. 49-63, fév. 2011.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008.

MUNIZ, Célia Maria Loureiro. **A riqueza fugaz**: trajetórias e estratégias de famílias de proprietários de terras de Vassouras, 1820-1890. 2005. 257f. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

NORA, Pierre. **Ensaaios de ego-história**. Lisboa: Edições 70, 1987.

SENNA, Ernesto. **O velho comércio do Rio de Janeiro**. Reedição de G. Ermakoff Casa Editorial, Rio de Janeiro, 2006. (Rio de Janeiro: Livraria Granier, 1910).

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A casa e seus mestres**: a educação no Brasil de oitocentos. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

_____. A educação doméstica no Brasil de oitocentos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 28, n. 14, p. 24-41, jan./jun. 2007.

_____. Mulheres preceptoras no Brasil oitocentista: gênero, sistema social e educação feminina. In: FRANCO, Sebastião Pimente; PALHARES SÁ, Nicanor (Org.). **Gênero, etnia e movimentos sociais na história da educação**. Vitória: Edufes, 2011.

_____. Domestic Education in Nineteenth Century Brazil: Aspects of european influence on the performance of tutors and private teachers. **Revista HSE – Social and Education History**, Hipatia Press, Barcelona, v. 2, p. 1-22, 2013.

_____. A escrita cotidiana no Diário de Lembranças da Viscondessa de Arcozelo: fragmentos (auto) biográficos de um egodocumento. In: VASCONCELOS, Maria Celi Chaves; CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; VICENTINI, Paula Perin (Org.). **(Auto) biografia, literatura e história**. Curitiba: CRV, 2014.

VISCONDESSA DO ARCOZELO. **Diário de lembranças**. Rio de Janeiro, 1887. (Publicado por Antônio José Gomes Brandão. Relativo ao ano de 1887).

Maria Celi Chaves Vasconcelos

Universidade do Estado do Rio de Janeiro | Uerj

Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Programa de Pós-Graduação em Educação | Uerj

Grupo de Pesquisa História e Memória das Políticas Educacionais no Território

Fluminense



Pesquisadora do CNPq
E-mail | maria2.celi@gmail.com

Recebido 21 ago. 2015

Aceito 26 out. 2015



Esquecidas em um armário: redações escolares desenvolvidas no Programa PÉRICAMPUS/UFRGS (1987-1991)

Doris Bittencourt Almeida
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo

Este é um estudo que analisa redações escolares produzidas por estudantes que participaram do Programa de Integração Universidade e Escolas de 1º Grau de Periferia Urbana da Grande Porto Alegre (PERICAMPUS), coordenado pela Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Foram localizados mais de 150 escritos de alunos da 5ª a 8ª série do Primeiro Grau, entre os anos 1986 a 1991. Por meio da análise documental, realizou-se um mapeamento com o objetivo de identificar os temas das redações e problematizar o conteúdo discursivo dos escritos. O trabalho se insere no campo da História da Educação, em suas interfaces com a História da Cultura Escrita.

Palavras-chave: História da Educação. Programa de Integração Universidade e Escolas de 1º Grau de Periferia Urbana da Grande Porto Alegre/PERICAMPUS. Escritas escolares.

132

Forgotten in a closet: scholl essays developed in the Program PERICAMPUS/UFRGS (1987-1991)

Abstract

This is a study that analyzes school essays produced by students who attended the University and school integration Program of the first degree of the urban periphery of Porto Alegre (PERICAMPUS), coordinated by the Faculty of Education/UFRGS. We have located more than 150 writings of students from 5th to 8th grade of elementary school, between the years 1986 to 1991, through a analysis of documents, a mapping to identify the subjects of essays and the questioning of the discursive content of the writings. The research falls within the field of history of education, in its interfaces with the history of written culture.

Keywords: History of Education. Program of the first degree of the urban periphery of Porto Alegre/PERICAMPUS. School writings.



Olvidado en un armario: ensayos de la escuela desarrollados en el Programa PERICAMPUS/UFRGS (1987-1991)

Resumen

Este es un estudio que analiza ensayos escolares producidos por los estudiantes que asistieron a la Universidad y el Programa de integración escolar de primer grado de la periferia urbana de Porto Alegre (PERICAMPUS), coordinado por la Facultad de Educación/UFRGS. Fueron ubicados más de 150 escritos de alumnos de 5 ° a 8 ° grado de primaria, entre los años 1986 a 1991. A través del análisis de documentos, hicimos un mapeo para identificar los temas de ensayos y el cuestionamiento del contenido discursivo de los escritos. La investigación se enmarca dentro del campo de la historia de la educación, en sus interfaces con la historia de la educación, en sus interfaces con la historia de la cultura escrita.

Palabras-clave: Historia de la Educación. Programa de integración escolar de primer grado de la periferia urbana de Porto Alegre/PERICAMPUS. Escrituras de la escuela.

O que é o PERICAMPUS?

133

E aí quando eu entrei no Pericampus, nosso curso não tinha esse desenho de ir para a Escola. [...] Eu creio que isso, me parece hoje, olhando assim, eu diria que o Pericampus, que a figura da Mérion coordenando o Pericampus, vem ajudar na visão da Pedagogia, a formação do Pedagogo, que estava sendo defendida enquanto Brasil. Isso, porque nós temos assim: as discussões dos anos 1980 de mudanças políticas no Brasil (IPÊ AMARELO, 2014).

Este estudo se propõe a analisar redações escolares produzidas por estudantes que participaram do Programa de Integração Universidade e Escolas de 1° Grau de Periferia Urbana da Grande Porto Alegre (PERICAMPUS, 1981-1990), desenvolvido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por meio da Pró-Reitoria de Extensão. Mediante a análise documental, realizou-se um mapeamento com o objetivo de identificar os temas das redações e problematizar seu conteúdo discursivo.

De início, importa tecer algumas considerações acerca do PERICAMPUS, uma proposta de ação interdisciplinar que integrava ensino,

pesquisa e extensão, ênfases próprias da Universidade. Entre seus objetivos principais, pode-se citar o apoio a processos de melhoria da qualidade de ensino da educação básica, dispensada pelas escolas públicas às populações de baixa renda. Medicina, Odontologia, Psicologia, Educação Física, Letras, Engenharias foram cursos que se envolveram nesse Programa e, na sequência, o engajamento da Faculdade de Educação.

Na epígrafe do texto, a fala da professora quase sintetiza o papel social do PERICAMPUS, especialmente tendo em vista seu significado na formação promovida pela Faculdade de Educação. Por meio de narrativas de memórias de sujeitos¹ que participaram desse Programa e pela análise de outros documentos, aqui se procura contar um pouco da sua história.

As condições de emergência do PERICAMPUS estavam atreladas às discussões educacionais dos anos 1980, momento em que o país passava pelo processo de redemocratização. As grandes mudanças no cenário político do país repercutiam na preocupação da Universidade em perceber a realidade social do país para além de seus muros. O esgotamento do regime militar talvez tenha permitido que a UFRGS começasse a revisar suas posições marcadamente elitistas. É possível dizer que a implementação do PERICAMPUS se inscreve nesse contexto de uma Universidade que, ainda timidamente, passou a propor ações, buscando intervir, positivamente, nas condições de vida de comunidades periféricas. Assim, se fortaleceu o pensamento de que era preciso “formar professores para trabalhar onde está a maioria da população” (FLAMBOYANT, 2012).

Ao analisar os depoimentos dos professores, percebe-se que havia entre eles um grupo que desejava uma outra Universidade que estivesse mais afinada às escolas públicas. Desta forma, nada melhor do que o engajamento em uma iniciativa dessa magnitude com forte compromisso social. Constituíam-se, entre os docentes, o desejo por uma UFRGS diferente do passado, passado esse que representava os piores anos da ditadura civil militar.

Nos projetos desenvolvidos pela Faculdade de Educação, levavam-se para as salas de aulas possibilidades de um ensino interdisciplinar, especialmente considerando os saberes próprios da Língua Portuguesa e Matemática, somados à preocupação em identificar e tentar minimizar os fatores determinantes que ocasionavam o fracasso na aprendizagem e, conseqüentemente, a evasão e repetência escolar.



Implantado em 1981, sendo seu primeiro lugar de atuação, a Vila Jardim Universitário, em Viamão, o PERICAMPUS contou com a atuação da professora Merion Campos Bordas, mentora do Projeto na Faculdade de Educação, que esteve à frente deste até 1991, quando ele se extinguiu. Bordas (2010, p. 307) o qualifica como um “projeto ousado”, seu “filho do coração”. Em entrevista, questionada sobre o que movia aqueles professores a se envolverem com o PERICAMPUS, responde: “Nós éramos um grupo de gente inconformada, não conformista, é isto, a melhor palavra por descrever” (BORDAS, 2013).

Inserido em uma função extensionista, configurando um Programa interdisciplinar, o PERICAMPUS procurava integrar o ensino, valorizando a interação com as comunidades do entorno do Campus do Vale²; se propunha a experimentar novas formas de ensino e impulsionar o processo de produção sistematizada de conhecimento (BORDAS, 1983).

Entretanto, havia posições divergentes em relação ao Programa. Alguns o consideravam desnecessário ou então de caráter meramente assistencialista; outros o defendiam como uma nova política que buscava uma aproximação com as camadas populares por meio da educação e da saúde. Nas palavras de Merion Bordas:

[...] eu fui muita atacada de início pelo PERICAMPUS, nossa, eu me lembro assim, uma colega que eu gosto muito dela, disse: esse projeto é uma coisa muito ridícula, tu tá querendo pagar tua culpa social com esse projeto. Aí, eu fiquei olhando pra cara dela [...] não precisava ouvir isso né (BORDAS, 2013).

No desenrolar das entrevistas com professores da Faculdade de Educação/UFRGS, o PERICAMPUS emergiu, espontaneamente, nas narrativas de muitos deles. A partir daí, iniciou-se uma busca por outros documentos referentes a esse Programa que teve tamanho impacto social na Universidade. Foram localizados projetos, relatórios anuais e alguns subprojetos, desenvolvidos na Faculdade de Educação referentes ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática. Destacam-se aqui os nomes de Ana Cristina Rangel e Rosa Hessel Silveira, professoras que atuaram nesses subprojetos.

No que tange à interdisciplinaridade, o intuito era articular áreas do conhecimento, antes consideradas tradicionalmente, como incompatíveis, como é o caso da Matemática e da Língua Portuguesa. Para Luce e Bordas

(1992/1993), a natureza e abrangência desse Programa contribuíam para que o Ministério da Educação, através da UFRGS, cumprisse sua função precípua de apoio ao ensino básico e de assistência técnica aos Estados e municípios, completando, substancialmente, a assistência financeira diretamente proporcionada a essas esferas do Poder Público.

Para atingir essa proposta de ação interdisciplinar, foi necessário o desenvolvimento de diferentes projetos que envolviam, além de professores-pesquisadores da equipe do Programa, estudantes universitários (bolsistas, auxiliares de pesquisa e/ou voluntários), professores do primeiro grau de ensino e alunos de escolas públicas que frequentavam desde a pré-escola até a oitava série. Cumpre ressaltar que o PERICAMPUS e seus subprojetos foram temas de pesquisa, promovendo a construção de dissertações e teses, muitas delas defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS, como as pesquisas desenvolvidas por Ana Cristina Rangel (1987) e por Maria Bernadette Castro Rodrigues (1993), ambas contando com a orientação da professora Merion. Para Luce e Bordas:

[...] a partir da experiência dos três primeiros anos de implantação, aliada às problematizações que a comunidade da Faculdade trazia a respeito do papel da Universidade e das prioridades a serem assumidas, tornou-se cada vez mais explícita a necessidade de sistematizar e dar maior consistência à atividade de pesquisa, considerada como a contribuição mais valiosa que a educação superior poderia trazer aos outros níveis de ensino (LUCE; BORDAS, 1992/1993, p. 11).

A partir da implementação do PERICAMPUS, este passou a ser aceito como possibilidade de estágio para as alunas. Então, nessa linha, o PERICAMPUS privilegiava disciplinas de Estágios Supervisionados de Práticas Profissionais. Ademais, promovia um engajamento voluntário de professores de diferentes disciplinas ou áreas dos diferentes departamentos da Universidade (LUCE; BORDAS, 1992/1993).

Ao escutar as narrativas dos entrevistados, se entende que aquele era um tempo quando as mudanças eram urgentes, em que a escola pública era um objetivo de luta, era um tempo de professoras ávidas por uma formação docente que se afastasse das referências dos anos 1970.



Esquecidas no fundo de um armário...

Sei que as relíquias, tanto as mundanas como as sagradas, trazem consigo histórias, acontecimentos, lembranças, memórias, pois que estão imbuídas de significados e de qualidades de representação que vão além de sua situação original (CUNHA, 2007, p. 84).

Após essa apreciação mais geral do PERICAMPUS, procurou-se examinar alguns documentos, cedidos pela Professora Rosa Hessel Silveira³ que foi Coordenadora dos subprojetos de Língua Portuguesa. Rosa guardou, por mais de vinte anos, uma série de materiais referentes ao trabalho desenvolvido, tais como: listas de chamada, planos de aula, cadernos de alunos, textos, recortes de jornais, que, provavelmente, eram trabalhados nas escolas atendidas pelo Programa. No conjunto desses documentos, encontram-se mais de 150 redações escolares⁴ produzidas entre os anos 1986 e 1991.

Este estudo insere-se no campo de pesquisas da História da Educação, em suas interfaces com a História da Cultura Escrita e segue os postulados teóricos da História Cultural. Atualmente, a História da Educação percorre outros territórios que, durante muito tempo, foram ignorados pela historiografia. Castillo Gomez (2012, p. 67) explica que o interesse pelas escritas das pessoas comuns "[...] é recente e não vai muito mais além que as últimas décadas".

Trata-se de uma preciosidade para a História da Educação esses textos guardados por essa professora que constituem uma memória escolar, considerando-se que são escritos de estudantes de escolas públicas de Viamão, município da região metropolitana de Porto Alegre/Rio Grande do Sul. São fontes que permitem analisar as representações do imaginário juvenil, político e social, inscritos neles.

Segundo Castillo Gomez (2012), os estudos sobre escritas escolares promovem a constituição de um campo de investigação rico de estímulos que, até pouco tempo, praticamente, passou despercebido pela História da Educação. Trata-se, também, de uma escrita ordinária, "[...] escrituras de la margen [...]" (CASTILLO GOMEZ, 2003, p. 235), ou seja, da ordem do comum, condenada, na maioria das vezes, ao descarte. Se guardar cadernos já é algo raro, o que dizer de folhas de papel avulsas, efêmeras, que foram, intencionalmente ou não, também conservadas em um armário na Faculdade

de Educação. Cunha diz que esses registros de memória “ganham estatuto de relíquia”, pois são:

Menos visibilizados que os livros e quase sempre destinados ao fogo ou ao lixo, materiais escolares e documentos produzidos no interior das instituições por alunos e professores são, ainda, mais raros de se encontrar e exigem que os pesquisadores muitas vezes adentrem porões e agucem o olhar à procura de vestígios que guardam memórias da educação escolarizada (CUNHA, 2007, p. 80).

Portanto, é pertinente esta indagação: por que a professora teria mantido, nesse armário, esses materiais? Teria ela feito isso porque imaginava que seriam objetos de seus estudos futuros? Teria ela os preservado por afeto, para manter uma memória de um trabalho desenvolvido? Ou apenas esses textos ficaram em meio a tantos outros materiais escolares, a ponto de ela, sequer, se lembrar que lá estavam? Iniciada a pesquisa, infere-se que há uma possibilidade de a professora haver escolhido exatamente esses textos para guardar, como tentativa de acompanhar o desenvolvimento da escrita de um grupo de alunos, pois se percebe que a mesma pessoa escreveu mais de um texto em anos diferentes.

Para melhor compreender os significados daquilo que é produzido graficamente por crianças, são importantes os estudos de Veronica Sierra Blás (2009, 2004) que investiga as escritas epistolares infantis. Segundo a autora, tais documentos são “[...] carregados de um valor incalculável [...]” (POZO ANDRÉS; SIERRA BLAS, 2009, p. 192), são “[...] fontes indispensáveis para conhecer a vida das pessoas, documentos vivos de primeira mão [...]” (SIERRA BLAS, 2004, p. 126).

Cumpre destacar as análises de Anne Marie Chartier (2007, p. 41) a respeito de redações escolares. Segundo a autora, essa prática de escrita “semipública” começa a se difundir na França, em meados do século XIX, sob a égide do Regime Republicano. Assim, os alunos do ensino primário “[...] deveriam aprender a compor textos”. Logo tais exercícios tornaram-se obrigatórios nas provas finais, “[...] ao lado do ditado e do problema de aritmética”. A partir de 1970, passam a se intitular “expressão escrita” até atingir a nomenclatura conhecida contemporaneamente, “produção de texto”. Chartier (2007, p. 43) explica que as primeiras redações eram feitas em cadernos, na



sequência, a partir do fim da Segunda Guerra Mundial, em folhas soltas, com o uso da caneta esferográfica, artefato que “[...] mudou os gestos gráficos e o imaginário social das práticas de escrita”. Sobre a prática de *passar a limpo* os textos, explica que, até 1950, essa escrita, em dois tempos, era o que se tinha como procedimento legítimo ao produzir uma redação, ou seja, primeiro um rascunho e, após a correção do professor, passava-se a limpo, com vistas a apresentar um produto perfeito, sem máculas.

Importante frisar que essa escrita escolarizada, portanto não espontânea, obedece à normatização estabelecida pelas instituições de ensino, em consonância com os discursos legitimados pela sociedade em um dado contexto temporal. Não obstante, a difusão dos ideais escolanovistas, a emergência de uma nova sociedade nos anos 1950, promove a construção de um ambiente escolar que valoriza uma maior “liberdade de expressão” (CHARTIER, 2007), com vistas a uma escolarização menos autoritária e mais liberal. O mais importante é que a transformação se dá no sentido da produção de uma escrita autobiográfica, ancorada em leituras prévias, que valoriza experiências singulares e o cotidiano escolar vivido pelos estudantes. Nas palavras de Anne Marie Chartier:

O gênero evolui de uma retórica imposta e fortemente normativa, antes de 1914 (retrato do bom aluno, elogio do campo, benefícios do progresso, homenagens...) a uma expressão que solicita cada vez mais a experiência pessoal, a partir dos anos 1920 (meus colegas, o avião...) e depois temas que pedem a expressão de escolhas e de opiniões pessoais (qual é seu lazer preferido?...). (CHARTIER, 2007, p. 43).

139

A descoberta dos manuscritos

Arlette Farge (2009, p. 15), ao discorrer acerca do “desnudamento” diante do arquivo, instiga a pensar nas sensibilidades existentes ao longo do exercício da pesquisa. O encontro com as fontes, como representações de outro tempo e lugar, metaforicamente representa “[...] romper um véu, de atravessar a opacidade do saber e de chegar, como depois de uma longa viagem incerta, ao essencial dos seres e das coisas”.

Quando o material do PERICAMPUS chegou às minhas mãos, percebi que as redações estavam desordenadas, dispersas em diferentes pastas, sem qualquer organização visível. Ao iniciar uma tentativa de estabelecer relações com esses documentos por meio de uma catalogação, no intuito de depois construir uma narrativa, notei que tratavam de assuntos diferentes, foram escritas em anos diferentes, de diferentes escolas do município de Viamão, por alunos que, às vezes, se repetiam.

Assim, fez-se um primeiro mapeamento, identificando temas, procedência de escola e quantidade de textos que estavam, havia muitos anos, guardadas em um armário no sétimo andar da Faculdade de Educação. Foram analisados escritos de trinta sujeitos escreventes⁵.

Tabela 1
Mapeamento inicial das produções textuais

| Ano | Tema da produção textual | Escola | Quant. de textos | Série |
|--------|--------------------------|--|---|---------|
| 1988 | Mentira | Escola Araújo Viana | 46 | 7ª |
| 1987 | Descrição Pessoal | | 5 | 6ª |
| 1991 | Crianças que trabalham | Escola Araújo Viana | 22 | 8ª |
| 1991 | Mudança | | 22 | 7ª |
| 1987 | Violência | | 5 | 8ª |
| 1987 | Trabalho e Liberdade | E.M. Ricardo Faicker Nunes | 3 (produção textual em dupla) | 5ª |
| [1987] | Educação indígena | E.M. Ricardo Faicker Nunes | 8 | 6ª e 8ª |
| 1991 | Livro e o jornal | Escola Araújo Viana. | 20 | 7ª e 8ª |
| - | Fábulas | - | Não há textos. | - |
| 1987 | Jornal Escolar | Escola Municipal de 1º Grau Luciana de Abreu | Há produção escrita das notícias de partes do Jornal. | 7ª |
| 1991 | Analfabetismo | Escola Araújo Viana | 47 textos | 7ª e 8ª |

Fonte | Acervo de Memórias da Faculdade de Educação | UFRGS

O desafio que se coloca após a organização dos escritos é que perguntas fazer a esse objeto. Tendo a convicção do significado dessas fontes, elas convidam a olhar para o que produziram aqueles jovens estudantes e



procurar entender o que dizem, para quem dizem, por que dizem, tendo em vista o contexto, as questões do imaginário juvenil e a proposta pedagógica do PERICAMPUS em relação aos saberes da Língua Portuguesa.

Observa-se que alguns dos temas propostos para as escritas estavam de acordo com o clima político dos anos 1980. Portanto, nos planejamentos da professora, que reverberam nas produções textuais dos alunos, os debates sobre analfabetismo, trabalho infantil e violência são alguns exemplos das discussões que se estabeleciam na escola por meio do PERICAMPUS. Entre os fragmentos do planejamento das aulas, encontraram-se leituras e procedimentos didáticos inovadores, tendo em vista aquela temporalidade. Assim, para fomentar o debate acerca de “violência e liberdade” e instigar os estudantes a repensar uma experiência pessoal em relação à liberdade, foram utilizados, em 1987, leituras⁶ de Bertold Brecht, Paulo Freire, Manuel Bandeira, Tiago de Mello, entre outros. Para incrementar a discussão sobre “trabalho infantil”, foi apresentado o texto de Fernando Sabino (1977) “Na escuridão miserável” que narra a história da protagonista Teresa, uma menina negra, de dez anos, que trabalha como doméstica. Por meio de uma crônica que se desenrola na zona sul do Rio de Janeiro, o autor expõe os abismos étnicos e de classe social por meio de um diálogo entre um homem adulto e a menina Teresa que seu triste percurso de vida.

Indo além das temáticas propostas, é possível observar outros detalhes presentes nas redações. De modo geral, vê-se que são textos bem escritos, com vocabulário rico, considerando o nível de escolaridade dos escreventes. Destaca-se, também, o quanto esses textos demonstram um caráter autobiográfico, ou seja, nos parece é que a proposta de escrita versava sobre disputas em que a coletividade estava implicada, e, ao se expressar por meio da escrita, o estudante trazia um pouco de suas vivências, de sua subjetividade para as folhas de papel. Para Bishop (apud BASTOS, 2013), as escritas infantis escolares, redigidas na primeira pessoa com narrações de acontecimentos vividos, são expressões de escritas de si, em que o autor é o objeto mais ou menos autêntico de seu texto.

Entendem-se aqui os estudantes como escreventes, e não escritores; para tanto se recorre aos estudos de Castillo Gomez que vai buscar em Roland Barthes uma maior explicação para o conceito. Segundo Castillo Gomez (2014, p. 59), há uma distinção entre escritores e escreventes, os primeiros são aqueles que escrevem como um ofício, sujeitos às regras da Língua. Os

escreventes seriam “[...] homens e mulheres transitivos”, para os quais “[...] a palavra suporta um fazer, mas não os constitui”.

Os textos doados pela professora não estão no suporte original, o que se tem são xerox, alguns muito difíceis de ler. A maioria das folhas utilizadas é em tamanho A4, entretanto há algumas com outras medidas, 34 cm comprimento por 22 de largura.

Não está suficientemente claro se essas narrativas foram ou não produzidas diretamente na folha. O fato de encontrar rasuras e falta de capricho em algumas fez pensar, inicialmente, que escreviam no calor da hora, sem maiores cuidados. Entretanto, nota-se o contrário em muitas outras. Não se pode esquecer que essas eram atividades desenvolvidas pelas professoras da UFRGS e não pelas docentes titulares das turmas, ou seja, é possível que não contassem como instrumentos de avaliação, o que também faz pensar por que alguns estudantes não se dedicavam com tanto esmero a esse trabalho escolar. Infere-se que a maioria utilizou caneta esferográfica, poucas parecem ter sido feitas a lápis. Ao fim, conclui-se que, mesmo não tendo o extremo primor, talvez próprios de outros tempos escolares, a maioria foi passada a limpo. Chega-se a essa conclusão observando a folha empregada, que não parece ter sido retirada de caderno, e considerando a condição dessa escrita que exige uma organização prévia das ideias que se articulam produzindo um texto.

Na sequência da investigação, o desafio que se colocou foi no sentido de categorizar essas mais de cem redações escolares. Que critérios eleger para a análise? Após muitas leituras, constituíram-se três categorias, a saber: narrativas de infância e juventude; cultura escolar e contexto social. Importa dizer que, por vezes, em uma mesma redação podem ser identificadas evidências de mais de uma categoria, independente de a proposta de escrita sugerir uma discussão mais política ou intimista, por exemplo. Como a análise empreendida é no sentido qualitativo, procura-se analisar as recorrências e possíveis dissonâncias nos textos, atentando para os detalhes que deixam entrever como cada um se relacionou com o tema em questão.

Narrativas de infância e juventude permeadas pelos afetos

As redações apresentam evidências, em certa medida, autobiográficas. Neste sentido, evocações à cultura juvenil em meio aos afetos parentais



são recorrentes em diferentes temas analisados. Como diz Viñao Frago (2000), essas escritas aproximam-se da ideia de ego-documentos, uma literatura autorreferencial, quando o escrevente fala sobre si mesmo, ele passa a ser o elemento de referência.

A condição juvenil é algo que permeia essas redações escolares, em que se evidenciam conflitos e dificuldades próprios desse momento da existência humana. Três propostas de escrita favoreceram o fomento a estes sentimentos: mentira, descrição de si e mudança, notadamente este último. Assim, muitos rapazes e moças revelam um descontentamento com sua realidade, muitas vezes denotando uma baixa autoestima, tristeza diante da situação econômica de sua família, Amanda (1991) deseja outra vida, "Como seria bom acordar, abrir os olhos e estar em outra casa, outra cidade, outra escola, ter novos amigos".

Em outros textos, identifica-se um forte apelo estético, possivelmente atrelado aos discursos difundidos pelas mídias, em que Rio de Janeiro e São Paulo são apontados como ícones de idealização, por exemplo, "Gostaria de mudar para o Rio de Janeiro porque lá é muito bonito" (LEONARDO, 1991), Giovana (1991) quer muito ir para São Paulo "só com uma mala de roupas" e lá encontrar seus cantores sertanejos preferidos. Ainda, nota-se a expressão de um desconforto consigo mesmo, uma vontade de "[...] ser especial, não uma pessoa comum igual às outras [...]", "[...] queria ser inteligente, menos tímida, menos monótona" (JULIANA, 1991), ou então, a frase de Luisa (1991) que soa como um grito "Quero mudar! Eu preciso mudar". Acentuado a isso, um incremento no egocentrismo desperta uma ânsia por "ganhar tudo o que pedir", ou o desejo "[...] que minha vida fosse um conto de fadas [...]" (ANGELA, 1991), e de "[...] ganhar bastante dinheiro [...]" (GIOVANA, 1991).

Como entender a forte presença de pai e mãe nas tematizações acerca de mudança, mentira, alfabetização, trabalho? Importa pensar na historicidade do conceito de família nuclear (ARIÉS, 2012), gestado na Modernidade, associado à invenção da infância e à emergência do sistema capitalista. A constituição desse paradigma parental ainda permanece hegemônico, impõe um certo padrão de condutas no contexto familiar, legitima alguns valores, rejeita tantos outros. Assim, ao analisar o que dizem os escreventes, histórias mais ou menos impactantes são narradas, em todas elas veem-se as marcas das relações de poder que se estabelece entre sujeitos que ocupam o lugar de pais e filhos.

A proposta de redação sobre mentira também suscitou vários desdobramentos. Ludibriar o pai ou a mãe é uma situação recorrente nos escritos, sendo avaliada de diferentes modos. Ao ser flagrado na mentira, simula-se desmaio para não apanhar e encerra-se assim: "Desse dia em diante nunca mais apanhei dele" (GISELE, 1988). Em outra situação, finge-se o desmaio como estratégia para os pais pararem de brigar (ALICE, 1988). Carolina (1988) mente para poder sair com um rapaz, Lisiane (1988) inventa uma história para os amigos sobre seu tio que teria uma profissão de reconhecimento social e econômico, Leila (1988) engana o pai, sendo cúmplice da irmã que fugia para encontrar o namorado. Entretanto, não apenas os pais são o alvo, falsear a verdade, inventar uma performance também compõem como atitudes entre os pares. Neste sentido, Marcelo (1988) afirma "[...] eu disse que transei com a garota no quarto de sua mãe, mas o que aconteceu mesmo foi que eu apenas assisti um filme com ela".

Na sequência da descoberta da mentira, a punição, a menção às "surras", proibição de sair de casa, são os mais frequentes. Alice (1988) diz "[...] minha mãe descobriu que não era verdade. Ela me deu um castigo de trinta dias sem sair, sem brincar, sem TV, só estudando" e complementa "Minha mãe me deu esse castigo não pela nota, mas porque eu menti para ela". Chamam a atenção essas narrativas, pois, ao mesmo tempo que evidenciam códigos juvenis, lamentam a interdição do brincar. A confusão entre as fronteiras da condição juvenil e infantil é explicitada por Guilherme (1987), que em sua autodescrição, inicia se considerando alguém "chato, feio e ignorante", mas, ao final do texto, apresenta uma imagem positiva de si mesmo, "[...] gosto de mim assim como sou. Só tenho 14 anos, mas sou ainda criança."

Observa-se, em algumas redações, uma reflexão acerca do mentir, avaliando seus impactos, explicitando determinadas concepções éticas, no sentido do que essa atitude significou em sua vida. Uns avaliam que, apesar do castigo, a trapaça compensou, como Lucas (1988) ao afirmar: "Acabei tomando um 'pau federal' mas me diverti à beça", ou Sofia (1988) quando diz "Minha mãe caiu como um patinho". Por outro lado, há quem ficasse com a "consciência pesada" por mentir aos pais, "[...] vi que o que estava fazendo era errado, mas se dissesse a verdade minha mãe não deixaria ir" (ENZO, 1988).

Importante também destacar alguns poucos escritos que denotam uma maior maturidade, um certo equilíbrio, manifesto no texto de Amanda (1991)



que diz “Eu não tenho muita liberdade em casa, mas o suficiente para que eu me sinta feliz” ou quando Aurora (1991) reflete “para os pais é difícil aceitar que um filho minta para eles”.

Ainda os escritos sobre mentira provocaram a revelação de outras histórias acerca dos itinerários vividos por aqueles estudantes. Pela leitura da redação de Priscila (1988), percebe-se que ela, para além da condição de estudante, já está inserida no mundo do trabalho. Andressa (1988) conta que, há alguns anos, teve um relacionamento com um homem mais velho, ela tinha doze e ele vinte anos.

Nas redações que tematizam mudança, chamou a atenção uma redação em que a escrevente, ao desejar uma transformação significativa em sua vida, sente muito por não conhecer a figura paterna. Em suas palavras, “[...] eu não sei até hoje como é a vida de um pai com uma filha. As vezes me ponho no meu lugar e fico refletindo: por que não tenho pai?” (LUANA, 1991)

Outros escritos, ainda no tema mudança, apontam para situações mais palpáveis que também têm a ver com o universo juvenil. Assim, o menino que quer morar mais perto da namorada, “[...] só assim eu poderia ficar até mais tarde na casa dela [...]”, a narrativa de Helena (1991) que conta do romance impedido quando sua família mudou-se para São Luiz, no Maranhão. Ao retornar para Viamão, precisou conviver com o garoto na mesma sala de aula, mas ele namorava outra menina.

A leitura atenta desses textos, narrativas que misturam elementos diversos das histórias de vida dos estudantes, indica caminhos de análise no sentido de promover um maior conhecimento acerca de quem eram aqueles sujeitos escreventes. Através de uma tarefa escolar, cada um permitiu-se, a seu modo, em meio a escolhas, desvios, fugas, interdições produzir uma narrativa que o identifica naquele contexto particular.

Cultura escolar

Como escapar de abordar a cultura escolar⁷ ao investigar esses escritos? Essa é uma categoria de análise que transversaliza o conteúdo discursivo, presente nas redações. A escola e todos os elementos que a cercam atravessam as diferentes temáticas propostas. Assim, se conclui que a condição de

assujeitamento à condição de aluno, em muitos casos, se sobrepõe a outras identidades, a outros lugares ocupados por aqueles escreventes.

Entre todas as produções textuais, aquelas que retratam a alfabetização são especiais para discutir a categoria da cultura escolar. Identificaram-se, em alguns textos, as propostas apresentadas pela professora, "Você se lembra de quando não sabia ler nem escrever? O que você imagina que as pessoas fazem para ler e escrever? O que você lembra de sua aprendizagem de leitura e escrita? Faça um texto sobre o assunto". Observaram-se duas possibilidades de títulos, "Minha passagem de analfabeto à alfabetizado" ou "Um dia de analfabeto". A maioria dos discentes escolheu o primeiro título, entretanto, em ambos, percebe-se uma escrita de si, pois muitos se arriscam a refletir acerca de suas memórias, relatam, direta ou indiretamente, seus primeiros contatos com a leitura e a escrita.

Assim, rememorar esse tema promove evocações familiares; para alguns, a iniciação escolar começou em casa, e foram fundamentais as pessoas da família. Vários escreventes lembram que materiais como gibis, revistas e cartilhas compunham o cenário doméstico onde aprenderam a ler. Mãe, irmã, pai, avós foram identificados como aqueles que contavam histórias. Francisco (1991) diz que seu pai começou a ensinar-lhe o alfabeto e, logo mais, as palavras, por isso, quando chegou à escola tudo era mais "barbada". Sandro argumenta que sempre pedia que sua mãe lesse gibis, pois gostava muito. Como não sabia ler, apenas admirava as gravuras. Alguns estudantes relatam o quanto primos e irmãos leitores as influenciaram no processo de aprendizagem, parece que era importante saber ler e escrever para ser aceito entre os pares.

Há situações narradas que evidenciam o sentimento de insegurança na escola, instituição que, historicamente, pouco valoriza a linguagem oral no processo de construção do conhecimento, priorizando escrita e leitura como atributos fundamentais. Quem não domina essas competências, pode frustrar-se por imaginar que talvez não pertença àquele lugar. Como diz Vinícius (1991), "[...] então, ficava de cabeça baixa com o papel em branco durante toda a aula [...]", ou "[...] quando a professora dizia para copiar exercícios da cartilha, eu ficava com preguiça". Ainda este depoimento de Sandro (1991), "[...] pedi para minha irmã escrever num papel meu nome, no outro dia a professora mandou fazer outra vez o nome. Daí eu pegava o papel em que ela tinha escrito e trocava pelo em branco. Isto, durante uma semana".



Falta de motivação, tentativa de esconder a realidade, omissão da verdade são recorrências nessas narrativas. Nesse sentido, encontraram-se vários outros depoimentos que discorrem sobre as dificuldades em se alfabetizar, denotando o medo da exposição e da repetência escolar. Aurora (1991), por exemplo, rememora a ansiedade vivida naquela etapa da escolarização, "[...] será que algum dia aprenderei também?" Laura (1988) escreve que nada entendia na escola, que sua professora a ofendia, chamando-a de "machorra", pois sempre dava uma surra nos guris. Ela afirma que isso a fez repetir o ano escolar e, portanto, não guarda boas lembranças desse momento. Marina (1991) lembrou o quanto lhe desagradava ser chamada à frente da sala de aula para escrever no quadro de giz e correr o risco de cometer algum erro, em suas palavras "[...] se eu errasse, toda a aula ria de mim". Sara (1991), outra escrevente, rememora as duras marcas da alfabetização, por ter sido chamada "de burra" pelo pai, imaginava que as pessoas levavam muitos anos para aprender a ler; por isso, quando criança, acreditava que nunca desenvolveria tal habilidade. Ainda menciona que apanhava para ler e, surpreendentemente, afirma que isso não foi em vão, pois "[...] hoje sabe ler e escrever". Surpreende o fato de avaliar positivamente as atitudes de violência física que sofreu, é como se esses métodos tivessem uma repercussão benéfica na sua escolarização.

147

Um aspecto que chamou a atenção é o fato de alguns estudantes entenderem a aquisição das competências da escrita e leitura como algo intuitivo, ou seja, que aconteceria *naturalmente*, sem necessidade de qualquer esforço. Vitor (1991) diz que "[...] quando eu via o pai ler o jornal, pensava que ele nasceu aprendendo a ler [...]", Vinicius (1991) argumenta "[...] eu imaginava que as pessoas faziam algum tipo de mágica para fazer todas aquelas palavras confusas [...]" e ainda este depoimento de Gabriel (1991) "[...] eu imaginava que a gente aprenderia a ler quando atingisse a idade de 7 anos, que saberia ler sem precisar a aprender letra por letra". Como entender tais concepções? Será que as memórias conseguem transformar em lembranças o modo como fomos alfabetizados? Talvez a maioria de nós não consiga voltar no tempo e avaliar como se deu esse processo e isso se reflita nas produções textuais examinadas.

Na esteira da aprendizagem como algo intuitivo, têm-se várias narrativas que associam o desejo que a escola fosse um lugar para brincar, onde o lúdico ocupasse um lugar relevante. Leonardo (1991), ao rememorar sua

infância, pensava “as pessoas já nascem inteligentes”. Entende que se ia à escola apenas para brincar. Clarice (1991), quando menor, imaginava que aprenderia a ler quando tivesse a mesma altura que sua mãe. Marcio (1991) afirma que não tinha tanto interesse pelas letras, seu interesse era mais pelos desenhos. Para ele (Marcio) “[...] colégio era só para brincar e desenhar”. Isso faz pensar na ruptura que pode acontecer entre a educação infantil e o ensino fundamental, quando o lúdico perde espaço no cotidiano escolar. Então, para esse menino, a primeira série não deveria ser diferente do conceito de escola que ele havia formado, ou seja, um lugar para se divertir.

Outra característica encontrada nas produções textuais foi a conquista da competência leitora aliada à sensação de autonomia e empoderamento, promovidos pelo prazer que o aprendizado da leitura e escrita provoca. Para Isadora (1991), um sentimento de felicidade era poder ler, contemplado nas palavras “[...] e não precisava mais ninguém ler pra mim”. Ricardo (1991) identifica aqueles que sabiam ler e escrever como “[...] pessoas que tinham conquistado uma coisa muito importante na vida”. Ele sempre pensou ser muito difícil tais aprendizagens, mas depois muda de opinião, pois “[...] é só querer e ter vontade própria de aprender”.

148

Entretanto, é essencial que se diga que a aquisição dessas novas competências não significa que somente, a partir daí, o estudante tenha, de fato, se inserido no mundo da cultura escrita. Vinão Frago (1993) explica que, mesmo sem dominar esses aprendizados, o sujeito já se encontra inserido nele, tendo em vista o poder da cultura escrita na sociedade em que vivemos.

O encantamento pela professora, especialmente por aquelas dos anos iniciais, também comparece nas escritas. Emerson (1991) afirma que não ter instrução significa ficar sem trabalho, e agradece a todos os professores, educadores e aqueles que o incentivaram nos estudos “[...] para que no futuro eu seja alguém”. Manuela e Juliana (1991) valorizam as docentes e sua dedicação, a primeira diz “[...] como pode a professora ter tanta paciência com aquelas crianças, ficar ensinando a escrever aquelas letras tão complicadas?” Ao longo da leitura dessas redações, percebe-se que muitos estudantes lembraram os nomes das docentes e as destacaram em seus textos.

As redações sobre *mentira* também deixam ver traços da cultura escolar. Falsear as notas no boletim, estratégias para escapular da sala de aula por alguns instantes, ainda que fugidios, sair de casa com o material escolar em



mãos e buscar outro destino que não a escola são algumas situações descritas. João Paulo (1988) afirma "Eu odiava o estudo, os colegas e as professoras", Laura (1988) diz "A gente saía de pasta. Mas, na verdade, a gente ia passear pelo centro e em outros lugares".

O tema *mudança* também provocou o desejo por outros modos de escolarizar. Querer estudar em outra instituição de ensino, o cansaço diante da liturgia escolar, diante da insistência da padronização são frequentes. Como evidencia Rodrigo (1991), "[...] eu já estou enjoado de todos os dias sair cedo de casa para ver as mesmas pessoas, os mesmos professores, os mesmos colegas, o mesmo secretariado, enfim os mesmos relacionamentos".

Um aspecto importante que merece ser discutido é a percepção que se tem que a escola impõe um determinado modelo de conduta, uma disciplinarização que se manifesta num certo jeito de ser e de agir que deve ser internalizado pelos estudantes. Então, no tema mudança, é recorrente o quanto desejam transformar seu modo de ser e sua condição de estudante. Timidez é uma característica bastante apontada, como nos dizeres de Paula (1991) "O que eu queria mesmo é tirar minha timidez e ter mais amigos. Na sala de aula não tenho muitos amigos por timidez. Eu tento ser mais aberta com os professores e colegas, mas não consigo". Assim, preguiça, desorganização, letra feia, são traços considerados negativos pelos discentes que querem modificar, expressando o desejo por ser "mais inteligente, tirar notas boas" (RICARDO, 1991). No escrito de Luciano (1991), a vontade de ser um outro estudante, "[...] sou muito desorganizado com meus trabalhos e gostaria de mudar, começando pela letra e depois passado pela organização dos trabalhos, tenho problemas com as letras, eu erro muito nas palavras".

Em uma espécie de avaliação das *descrições de si*, localizou-se um raro escrito da professora, responsável pelo subprojeto de Língua Portuguesa em que explica a proposta aos alunos de incentivo à descrição livre de si mesmos. Diz que alguns se sentiram surpresos por não conseguirem fazer a atividade, complementa observando que muitos adjetivos utilizados pelos discentes a respeito de si mesmos, referem-se a adjetivos que comumente são atribuídos por pais e professores, tais como "burro, bagunceiro, chato, inteligente, comportado".

Ao reunir essas impressões sobre escola, identificam-se algumas palavras, como se fossem *palavras-chave*, que sintetizam como veem essa instituição

em suas vidas: insegurança, apatia, estereótipos, necessidade de ajustamento, importância de afetos para aprender e, por fim, o desejo por *uma outra* escola.

Contexto social

Problematizar o contexto político, econômico e social da sociedade brasileira, do final dos anos 1980, parece ter sido um objetivo da professora ao instigar seus alunos a se expressarem por meio da narrativa escrita. Analfabetismo, violência e trabalho infantil são as questões que mais suscitaram reflexões para além de uma condição mais subjetiva de escrita, em que puderam exercer um certo deslocamento, exercitando a alteridade. Neste sentido, civilidade e cidadania são conceitos também explorados.

Quanto à discussão sobre “alfabetização”, importa dizer que, na década de 1980, muito se debateu sobre o direito de voto aos analfabetos. Os setores progressistas entendiam a questão atrelada à sua condição cidadã, mas havia quem não concordasse com tal prerrogativa. Entretanto, promulgou-se uma Emenda Constitucional nº 25, de 15 de maio de 1985, que lhes facultou o direito de votar. E a Constituição Cidadã de 1988 assegurou às pessoas analfabetas, definitivamente, o direito ao voto, em caráter facultativo.

Sobre as redações, aqueles que decidiram pelo título “Um dia de analfabeto”, conseguiram exercer um pouco esse deslocamento de lugar de sujeito, assim conseguindo perceber a realidade de boa parte da população brasileira, através da tentativa de se colocar no lugar de uma pessoa que não domina os códigos da língua escrita. Refletiram acerca de situações cotidianas em que o não alfabetizado pode ter dificuldades, como, por exemplo, tomar um ônibus, ir a ao supermercado, assistir um filme legendado, ir a uma agência bancária. A maioria entende que é penoso o enfrentamento a essas circunstâncias.

Entretanto, há uma produção textual em que a escrevente propõe alternativas para driblar essas possíveis deficiências. Então, diz que, para não errar na escolha do ônibus, procuraria memorizar o número de cada linha que usa, nos supermercados pediria ajuda às outras pessoas e, para não se declarar analfabeto, justificaria que tem dificuldade de visão. Concluindo, Luciana (1991) se autodeclara “desinibida”, afirma que essa característica a ajudaria a enfrentar suas limitações. André (1991) tenta visualizar como seria sua vida



sem saber ler, nem escrever, ressaltando que teria que depender da boa vontade de outras pessoas. O mesmo diz “[...] tenho até medo de imaginar, a vida imbecil que eu teria. Seria um total anta, seria pisoteada pela classe mais alta pelo resto da vida”.

Ao analisar essas narrativas, é recorrente a percepção do não alfabetizado como alguém incapaz, que vive em situação marginal. Mesmo naquela em que a escrevente valoriza a oralidade como um meio de enfrentamento às adversidades cotidianas, encerra o texto enfatizando que estar nessa condição é algo vergonhoso.

Viñao Frago (1993) diz que, muitas vezes, o não alfabetizado é alguém respeitado por sua trajetória, por seu papel na comunidade, por sua oralidade manifesta em seu saber, enfim. Isso passou longe das produções textuais que tematizam essa questão. Evidencia-se, assim, o poder da escrita na sociedade, somos uma cultura grafocêntrica (FRAGO, 1993), em que a oralidade ainda *pede licença* para tentar legitimar-se como forma de expressão (PRINS, 1992). Aquele que não domina os códigos da leitura e escrita encontra-se à parte, excluído de uma condição cidadã, ainda mais se levar em consideração a temporalidade em que foram feitos esses textos. Embora algumas décadas tenham se passado, ainda há necessidade de luta das culturas orais na sociedade escriturária do século XXI.

Ao ler as redações que enfocam os temas *violência e trabalho infantil*, evidencia-se um certo conservadorismo nas posições defendidas pelos estudantes, conservadorismo este provavelmente atravessado por concepções produzidas pelos adultos com quem convivem. Sobre as causas da violência, é comum apontarem o “desinteresse dos pais” ou mesmo a ausência destes (AURORA, 1991). Na mesma linha de raciocínio, identifica-se a “[...] falta de emprego, falta de apoio dos pais, pela agressão que os pais praticam com os filhos”. Outros, como Cristina (1991), conseguem perceber o papel do Estado e das políticas públicas no sentido de promover o bem comum, “[...] eu gostaria que o governo se interessasse mais por essas crianças que estão na rua, porque se deixarem como está daqui a alguns anos viveremos num mundo só de violência”.

Uma fala recorrente é que responsabiliza os pais por não trabalharem e colocarem os filhos nessa atividade. Gabriela (1991) também identifica a mulher, no lugar de mãe, como vítima de um sistema de exploração em que

"[...] crianças de classe super baixa passam dificuldade dentro de casa, o pai sempre bêbado e a mãe tem que ser escrava dos que possuem mais dinheiro". Ou então a afirmação de Marina (1991), que representa o pensamento de vários outros, "[...] se duas pessoas não têm condições de colocar uma pessoa no mundo então não o façam, a irresponsabilidade é inimiga da perfeição". Como consequência, são unânimes em condenar o trabalho infantil que conduz à perda da infância e da juventude, revelando uma idealização dessas fases da vida que, por vezes, não corresponde à realidade vivida pela maior parte das pessoas. Como diz Amanda (1991), "criança que trabalha não tem uma vida de criança". Associam trabalho infantil à pobreza, como diz Vinícius (1991) "[...] são levadas pelos anúncios de empregos ainda mais quando são de vilas pobres que passam até fome".

Outra posição unilateral é a do menino que atribui as causas do trabalho infantil ao fato de "[...] crianças que não querem estudar, portanto vão trabalhar" (LUCAS, 1991). Assim, o escrevente identifica o trabalho como algo positivo porque "ao invés de roubar e perturbar, muitas crianças batalham e ganham seu dinheiro limpo". Desse modo, o trabalho é apontado como alternativa para o afastamento da marginalidade. Isadora (1991) reforça essa posição percebendo que a produtividade do trabalho infantil "[...] faz com que elas desde cedo não fiquem preguiçosas".

Além da simples responsabilização aos pais, há quem identifique o quanto crianças podem ser exploradas por seus empregadores, percebendo que o trabalho infantil, muitas vezes, é uma necessidade para auxílio à família (AMANDA, 1991). Marcia consegue produzir uma síntese dessa situação

O Brasil é o país que tem uma grande inflação, dívidas externas e muito pouca preocupação com o seu povo e trabalhadores e isso traz graves consequências, que são refletidas nas crianças, que muitas vezes deixam sua infância para ajudar a família (MARCIA, 1991).

São complexas essas narrativas que oscilam entre o reacionarismo e uma visão de mundo mais abrangente. Pozo Andrés e Sierra Blas (2009) alertam para a importância de se perceber, nos escritos infantis e juvenis, as marcas dos adultos que, via de regra, ocupam um lugar de mediação, de intermediação na produção escrita, afastando a possibilidade da ideia de um protagonismo genuíno.



Considerações finais

Produções textuais que estavam no fundo de um armário, guardadas por uma professora, ao longo de muitos anos, aqui foram transformadas em documentos potentes, inscritos nos campos da História da Educação e da História da Cultura Escrita. Escritos ordinários, efêmeros, produzidos, em folhas avulsas, permitiram adentrar em um mundo de representações diversas, conhecer um pouco do imaginário juvenil de estudantes da rede pública do município de Viamão, atendidos pelo PERICAMPUS/UFRGS.

Sendo a escrita um lugar de memória para a cultura escolar, esses achados são uma preciosidade, uma memória escolar e juvenil, levando-se em conta que foram produzidos por pessoas comuns, em que os estudantes traziam um pouco de suas vivências, de suas subjetividades e visões de mundo. Esses elementos articularam-se na produção das narrativas aqui tomadas como objeto de estudo. São redações escolares que se constituem em um dispositivo privilegiado, permitem diferentes análises, considerando a rede de referências cruzadas que estão presentes nos escritos.

Os estudantes que refletiram acerca da alfabetização, violência, trabalho infantil, mentira e mudança, são marcados por trajetórias individuais, familiares e sociais. A capacidade de leitura permitiu que se buscasse compreender as marcas que ficaram registradas em suas narrativas acerca dessas temáticas. Entende-se que suas percepções estão atravessadas por preconceitos sociais, provavelmente decorrentes dos discursos da sociedade daquele contexto vigente.

Notas

- 1 Entre 2011 e 2014, entrevistaram-se dezessete antigos professores da Faculdade de Educação/UFRGS. Para preservar a identidade dos depoentes, utilizamos, para nomeá-los, nomes de árvores típicas do Campus Central da UFRGS ou do Parque da Redenção que fica ao lado do Campus, em Porto Alegre/RS.
- 2 O Campus do Vale é um dos quatro campi da UFRGS e está localizado na Avenida Bento Gonçalves, nº 9.500, Bairro Agronomia de Porto Alegre, fazendo divisão com o Município de Viamão. Ver mais em: < <http://www8.ufrgs.br/ufrgs/localize/localize.htm> >.
- 3 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRGS).

- 4 Para Chartier (2007, p. 43), as redações escolares são escritas “semi-públicas”, portanto deveriam evitar qualquer exposição de condutas ou opiniões que pudessem macular a neutralidade da instituição. Neste sentido, temas como religião, política, testemunhos muito pessoais eram proibitivos.
- 5 Por questões de sigilo ético, os nomes dos escreventes das redações foram substituídos por outros.
- 6 No planejamento da professora, há referência ao “Poema de um trabalhador que lê”, de Bertold Brecht, ao texto de Paulo Freire “Trabalho e transformação do mundo”, de Paulo Freire (1988). Também menciona que o poema “Meninos Carvoeiros”, de Manuel Bandeira e “Estatutos do Homem”, de Thiago de Mello foram trabalhados com os estudantes.
- 7 Considera-se aqui cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar, condutas a inculcar, um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e incorporação desses comportamentos (JULIA, 2001; Viñao Frago, 1995). Para Escola no, “[...] los textos, el mobiliario, los espacios y todos los elementos que “componen el utillaje escolar hablan también de nuestros modos de pensar y de sentir, de los sistemas de valores que informaron la educación, de la intrahistoria de la escuela y de las relaciones de ésta con la sociedad de cada época” (ESCOLANO, 1990, p. 7).

Referências

- ALICE. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 27 ago. 1988.
- AMANDA. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 3 jun. 1991.
- ANDRÉ, **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 3 jun. 1991.
- ANDRESSA. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 27 ago. 1988.
- ANGELA. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 3 jun. 1991.
- ARIÉS, Phillippe. **História social da família e da criança**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- AURORA. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 3 jun. 1991.
- BASTOS, Maria Helena. Meu diário: escritas de si na escola primária (1951-1957). In: BASTOS, Maria Helena; JACQUES, Alice Rigonj; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (Org.). **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS**: memórias e histórias. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.
- _____. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 25, de 15 de maio de 1985. Altera dispositivos da Constituição Federal e estabelece outras normas constitucionais de caráter



transitório. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 16 maio 1985, p. 7313.

BORDAS, Merion Campos. Caracterização, objetivos e pressupostos do Projeto Pericampus. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 81-87, set./dez. 1983.

BORDAS, Merion Campos; ANDREOLA, Balduino Antonio. Os quarenta anos da Faculdade de Educação da UFRGS. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 299-319, maio/ago. 2010.

BORDAS, Maria Campos. **Entrevista oral**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 18 nov. 2013.

CAROLINA. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 30 ago. 1988.

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. Das mãos ao arquivo. A propósito das escritas das pessoas comuns. **Percursos**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 223-250, jul. 2003.

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. Educação e cultura escrita: a propósito dos cadernos e escritos escolares. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 66-72, jan./abr. 2012.

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. "Aqui lo hallaran com toda verdade". Diários personales em la España del Siglo de Oro. In: VASCONCELLOS, Maria Celi Chaves, CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; VICENTINI, Paula Perin (Org.). **(Auto) biografia, literatura e história**. Curitiba: CRV, 2014.

CHARTIER, Anne Marie. **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CLARICE. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 3 jun. 1991.

CRISTINA. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 8 jun. 1991.

CUNHA, Maria Teresa Santos. No tom e no tema: escritas ordinárias na perspectiva da cultura escolar (segunda metade do século 20). In: BENCOSTTA, Marcus Levy. **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2007.

EMERSON. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 8 jun. 1991.

ENZO. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 10 out. 1988

ESCOLANO, Agustín. **Cien años de escuela em España (1875-1975)**. Salamanca: Kadmos, 1990. (Presentación).

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**. São Paulo: EDUSP, 2009.

FLAMBOYANT. **Entrevista**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 13 nov. 2012.

FRAGO, Antonio Viñao. **Alfabetização na sociedade e na história**: vozes, palavras e textos. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FRAGO, Antonio Viñao. História da la educacion e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995.

FRAGO, Antonio Viñao. A modo de prologo, refugiosdelyo, refugio de outros. In: MIGNOT, Ana Chrystina; BASTOS, Maria Helena Camara e CUNHA, Maria Teresa Santos. (Org.). **Refúgios do eu**: educação, história e escrita autobiográfica. Florianópolis: Mulheres, 2000.

FRANCISCO. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato e ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1988.

GABRIEL. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 8 jun. 1991.

GABRIELA. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 8 jun. 1991.

GIOVANA. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 3 jun. 1991.

GISELE. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 1988.

GUILHERME. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 18 set. 1987.

HELENA. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 3 jun. 1991.

ISADORA. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 3 jun. 1991.

IPÊ AMARELO. **Entrevista**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 10 mar. 2014.

JOÃO PAULO. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 30 ago. 1988.

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

JULIANA. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 8 jun. 1991.

LAURA. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 30 ago. 1988

LEILA. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 30 ago. 1988

LISIANE, **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 30 ago. 1988.



LEONARDO. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 8 jun. 1991.

LUANA. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 3 jun. 1991.

LUCAS. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 30 ago. 1988.

LUCIANA. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 3 jun. 1991.

LUCIANO. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 8 jun. 1991.

LUCE, Maria Beatriz Moreira; BORDAS, Mérión Campos. **Programa de alfabetização de crianças, jovens e adultos Faced/UFRGS**: alfabetização, ensino fundamental e cidadania integrando Universidade, Sistema de Ensino e Comunidade (proposta de trabalho). Porto Alegre: UFRGS/Faced, 1992-1993.

LUISA. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 8 jun. 1991.

MANUELA. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 8 jun. 1991.

MARCELO. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 30 ago. 1988.

MARCIA. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 3 jun. 1991.

MARCIO. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 3 jun. 1991.

MARINA. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 3 jun. 1991.

PAULA. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 8 jun. 1991.

PRINS, Gwyn. História Oral. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

PRISCILA. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 30 ago. 1988

POZO ANDRÉS, María del Mar del; SIERRA BLAS, Verónica. Desde el “paraiso” soviético. Cultura escrita, educación y propaganda em las redacciones escolares de los niños españoles evacuados a Rusia durante la Guerra Civil Española. **História da Educação**, Pelotas, v.13, n. 28, p. 187-238, maio/ago. 2009.

RANGEL, Ana Cristina Souza. A **educação matemática e a construção do número pela criança**: uma experiência na 1ª Série em diferentes contextos socioeconômicos. 1987. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1987.

RICARDO. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 3 jun. 1991.

RODRIGO. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 3 jun. 1991.

RODRIGUES, Maria Bernadette Castro. **Formação de professores para a educação infantil: análise de uma habilitação**. 1993. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

SABINO, Fernando. **A companheira de viagem**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 1977.

SANDRO. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 3 jun. 1991.

SARA. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 3 jun. 1991.

SIERRA BLAS, Verónica. "Puentes de papel": apuntes sobre lãs escrituras dela emigración. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 10, n. 22, p. 121-147, jul./dez. 2004.

SOFIA. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 30 ago. 1988.

UNIVERSIDADE Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. **Programa PERICAMPUS**: integração universidade/comunidades de periferia urbana (Proposta de ação para 1986). Porto Alegre: UFRGS/ Faculdade de Educação, 1986. (Texto digitado).

VINICIUS. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 8 junho, 1991.

VITOR. **Redação**. Viamão (Rio Grande do Sul), 3 jun. 1991.

Profa. Dra. Doris Bittencourt Almeida
Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Porto Alegre
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa Educação no Brasil: Memórias, Instituições e Cultura
Escolar | EBRAMIC | CNPQ
E-mail | almeida.doris@gmail.com

Recebido 22 set. 2015

Aceito 22 out. 2015

As tropelias e assuadas de escolares e garotos na cidade do Rio de Janeiro entre os séculos XIX e XX

Irma Rizzini

Jucinato de Sequeira Marques

Vinicius de Moraes Monção

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo

O artigo tem como objetivo apontar algumas contradições existentes entre as experiências dos sujeitos e as práticas escolares e assistenciais dirigidas às *infâncias* na cidade do Rio de Janeiro, entre os séculos XIX e XX. Ao priorizar, em sua análise, as tensões entre a cultura escolar e as ações dos sujeitos, os castigos escolares emergem como entrave da modernidade educacional. Recorrendo a um corpus documental variado, verificou-se que, longe de representarem um consenso, as práticas escolares e assistenciais, tanto as públicas quanto as particulares, geravam conflitos, interesses e fissuras entre os diferentes atores e setores dedicados à causa da criança.

Palavras-chave: História da educação. Processo de escolarização. Infâncias na cidade do Rio de Janeiro.

Disorders and jokes of schoolchildren and boys in Rio de Janeiro between XIX and XX centuries

Abstract

The article aims to point out some contradictions among the experiences of individuals among the school practices and the social care practices toward childhood in Rio de Janeiro city, between the nineteenth and twentieth centuries. By giving priority to analyzing the tensions between the school culture and the actions of individuals, the school punishments emerge as an obstacle to educational modernity. Using a variety of documentary corpus, it has been found that, far from representing a consensus, the school practices and the social care practices, both public and private, generated conflicts, interests and gaps between different actors and sectors dedicated to the children's cause.

Keywords: History of education. Schooling process. Childhood in Rio de Janeiro city.

Bromas y desórdenes de chicos y estudiantes en la ciudad de Río de Janeiro entre los siglos XIX y XX

Resumen

El artículo pretende señalar algunas contradicciones existentes entre las experiencias de los sujetos y las prácticas escolares y asistenciales direccionados a *las infancias* en la ciudad de Río de Janeiro, entre los siglos XIX y XX. Al priorizar el análisis las tensiones entre la cultura escolar y las acciones de los individuos, los castigos escolares emergen como un obstáculo de la modernidad educativa. He utilizado corpus documental distinto y he verificado que lejos de representar un consenso, las prácticas escolares y las acciones asistenciales, tanto públicos como privados, generan conflictos, intereses y rupturas entre los diferentes actores y sectores dedicados a la causa de los niños.

Palabras-claves: Historia de la educación. Proceso de escolarización. Niños en la ciudad de Río de Janeiro.

160

Introdução

Ao final do mês de julho de 1873, o *Jornal do Comércio* deu destaque ao entrevero ocorrido entre um professor e um aluno numa escola do Município da Corte, situada na Rua do Aqueduto, 23. Na verdade, trata-se de uma denúncia de castigo corporal que teria sido infligido ao menino Oscar Ávila no dia 29 de julho. Como o fato assumiu proporções inauditas e extrapolou o acontecido em sala de aula, o caso acabou abarcando o Ministério do Império que acionou o chefe de polícia e o Inspetor-Geral da Instrução Primária e Secundária do Município para investigar o episódio. De pronto, o Inspetor, assumindo as rédeas da apuração dos fatos, solicitou o exame de corpo de delito em Oscar Ávila¹. Ao mesmo tempo, o delegado de polícia realizou diligência no local instando o professor a depor. No dia 2 de agosto de 1873, o educador e diretor do colégio, Charles Neucome Palmer², apresentou, ao delegado, o seu depoimento por escrito. Assim, segue o seu relato:

Sem embargo, do muito que tenho recomendado aos pais e famílias dos meus alunos, que não mandem ao colégio antes de 9 horas da manhã, vem eles quase sempre meia hora antes das aulas e



conservam-se em um pátio contíguo ao estabelecimento durante esse tempo. Aqui e naquele intervalo, em que nem sempre me é possível inspecioná-los envolveram-se muitos dos meninos em uma luta corporal, cujos efeitos continuaram surdamente abertas as aulas. Tendo me afastado da sala por instantes e por necessidade, ao voltar encontro chorando o menino José Pereira da Costa, filho de João Luiz Pereira da Costa, estabelecido na rua do Rosário nº22 B, informando de que o menino Eduardo Ávila rompera com o livro d'aquela, pelo que, castigando eu a este com um puxão de orelha, enquanto o fazia, vi que o menino Oscar Ávila fazendo gestos indecentes, proferia palavras desonestas e ameaçava-me com o punho; chamei-o a mim, e recusou-se a vir fui-me a ele e tentando tomá-lo pelo braço para encerrá-lo de castigo no quarto, que V. S^o com seus próprios olhos teve ocasião de ver, foi quando ele, buscando evitar-me caiu com o rosto sobre o encosto de uma cadeira e apañhou a contusão que foi vista (CASTIGOS CORPORAIS, 1873, fl. 13).

Antes de prosseguir com sua versão dos fatos, o episódio, que levou o prof. Palmer a tomar medida tão drástica em relação a Oscar Ávila, teve como epicentro outros personagens. Conforme descreve, a origem de todo o ocorrido iniciou-se fora da escola: na rua. Mais precisamente, no pátio, espaço contíguo da escola. Momento em que a escolarização dos sujeitos dá seus primeiros passos, ou seja, o início da sobreposição das práticas escolares em relação às práticas sociais e costumeiras. Onde o entrelaçamento entre a rua e a escola acirra fendas e tensões entre as experiências dos sujeitos. A rua, por representar a desordem, os vícios, as sombras, etc. A escola, por conceber a disciplina, o conhecimento, a civilidade, as luzes e a regeneração como símbolos da modernidade educacional.

Já no interior da escola, o professor precisou ausentar-se da sala de aula, "por instantes e necessidade", ao retornar encontrou chorando "[...] o menino José Pereira da Costa, filho de João Luiz Pereira da Costa, estabelecido na rua do Rosário nº 22 B, informando de que o menino Eduardo Ávila rompera com o livro d'aquela" (CASTIGOS CORPORAIS, 1873, fl. 13). Aqui fica explícita a intenção de Palmer em demonstrar que conhecia os alunos do colégio ao citar o nome completo do pai e informar o local de moradia. Em relação ao Eduardo – irmão do Oscar –, foi imediatamente castigado com um "puxão de orelha." Enquanto o fazia, o Oscar, condescendente com o seu irmão, realizou os tais "gestos indecentes." Tomado pelo braço e conduzido

ao “castigo no quarto”, chegou a cair machucando o seu rosto numa cadeira [...]. Como se isso não bastasse – aproveitando para retornar a narrativa do episódio –, o professor acrescenta:

Não me parecendo digno de maior reparo aquele acontecimento, aliás frequente entre crianças, e não reclamando cuidados à contusão, fiz com que o mesmo Oscar Ávila desse ainda suas lições não tendo todavia sofrido mais castigos e deixei-o ir para casa (CASTIGOS CORPORAIS, 1873, fl. 13).

Mesmo isolado no quarto, Oscar Ávila, sem merecer maiores cuidados da “contusão” sofrida, não foi poupado de suas obrigações escolares. Incumbe registrar que da atitude inicial de Oscar – “gestos indecentes” e “palavras desonestas” –, o professor, como lhe aprazia, conseguira o seu intento: obediência e que cumprisse, naquele dia, com os seus deveres escolares.

E assim justifica sua atitude:

Cumprir ponderar nesta ocasião que os meninos Ávila bem como outros dos que frequentam meu Colégio, vivem em constante luta física quando vem ou voltam do Colégio, aparecendo constantemente com pequenos ferimentos e contusões sofridas na rua. Não tenho meio de impedir tais desvios que corre aos pais evitar ou punir. O Sr. João Antônio D’Ávila em pessoa tem sido testemunho da que fazem seus filhos na rua, constando-me mesmo que estes foram expulsos do Colégio Almeida Martins por incorrigíveis.

[...]

Porque modo viria eu ofender o rosto do menino Oscar? Com as mãos não mo permitem minha educação e meus princípios, com a palmatória, nem se pode conjecturar, não se teria dado uma contusão simples curável em 8 dias.

[...] desagradavelmente impressionados com a malévola notícia do Jornal do Commercio sobre o fato. Já chamei a juízo o Editor desta e mostrarei que o denunciante só teve em vista a difamação mais torpe (CASTIGOS CORPORAIS, 1873, fl. 14).

O “estimado” professor, em suas derradeiras palavras, alude a algumas questões que merecem ser comentadas. A primeira delas refere-se aos irmãos Ávila. Para o mencionado mestre, são meninos “incorrigíveis.”³ Já expulsos do colégio anterior⁴, viviam constantemente em “lutas físicas.” Cabe



salientar que, além deles, essa era uma prática comum entre os meninos do colégio. Assim, aqueles que frequentavam a escola – seguindo a sua leitura –, eram, na sua grande maioria, “desordeiros.”

A segunda afirma que esses “desvios” deveriam ser punidos pelos pais. Com a sua complacência, o Sr. João Antônio Ávila, além de testemunhar o descalabro do comportamento dos seus filhos, era o responsável pelo ocorrido. Por último, considera a denúncia a “difamação mais torpe” proferida pelo jornal. Com o intuito de contra-atacar, o professor desqualifica o denunciante, o veículo denunciador, e roga-lhes o descrédito. “Por que ofenderia o rosto do menino Oscar?” Com a mão, a sua “educação” e seus “princípios” não permitiriam. Utilizando a “palmatória”, a contusão levaria mais tempo para a cura.

Findas as explicações do professor Palmer, no dia 5 de agosto de 1873, o Inspetor-Geral da Instrução remete ofício ao Ministro do Império e ao delegado de polícia informando os procedimentos adotados a partir do momento em que fora oficiado do sucedido pelo Ministério, no dia 30 de julho. Desde então, solicitara ao delegado o exame de corpo de delito. No dia seguinte, como lhe compete, realizou sua própria inspeção na escola interrogando o afrontado que confirmou:

[...] ter sido ofendido com socos e bofetões pelo professor Palmer, no dia 29 de julho, ao meio dia mais ou menos, na casa do Colégio a rua S Thereza n. 23; ter ferido o olho quando, empurrado por Palmer, caiu sobre uma cadeira; ser a causa do castigo ou ofensas o ter conversado na ocasião da aula com o companheiro Santos, sendo causa imediata o ter se recusado a ir para o quarto escuro (quarto de castigo)⁵ (CASTIGOS CORPORAIS, 1873, fl. 15-16).

No primeiro dia de agosto, o Inspetor inquiriu quatro meninos da turma de Oscar Ávila e todos ratificaram:

[...] que Palmer quis castigar Oscar, levando para o quarto escuro, por estar este conversando e dizendo palavras ofensivas ao pudor; que, opondo-se a Oscar, Palmer agarrou-o pelo braço e empurrou-o, o que da causa a ferir o Oscar na cadeira.

[Um deles], diante de Palmer disse também que este deu bofetões em Oscar; os outros, interpelados a respeito dos ferimentos na cabeça e na face de Oscar, disseram que não prestaram atenção (CASTIGOS CORPORAIS, 1873, fl. 15-16).

No relato proferido por Palmer, em nenhum momento descreve os “bofetões” dados em Oscar. Um dos meninos que presenciara o ocorrido, diante do professor, afirmou, categoricamente, essa agressão. Aqui tem-se a melhor expressão para o entendimento do processo de escolarização e as contradições estabelecidas entre os sujeitos escolares (professores e alunos) e suas práticas sociais. Em alguns momentos compartilhados e amenizados, em outros, transformados em campo de batalha e de disputas.

Em suas conclusões e de acordo com o que foi exposto, o Inspetor-Geral pondera: “[...] entendo que Palmer não procedeu bem a escolha [e] os limites [do] castigo permitido a um professor” (CASTIGOS CORPORAIS, 1873, fl. 15-16).

O que originou todo o entrevero – o fato de Eduardo Ávila “romper com o livro” de José Pereira da Costa e ganhar um “puxão de orelhas” – ficou sumariamente secundarizado pelo desenrolar dos acontecimentos. Pelo que se depreende, esse caso indica o uso costumeiro, por parte dos sujeitos escolares, de “castigos moderados” em suas práticas escolares.

Assim, é bom frisar que, a partir da segunda metade do Oitocentos, inúmeras ações foram deflagradas com o intuito de coibir os castigos corporais, as palmatórias e outros meios de punição nas escolas⁶. Um dos defensores de sua proibição foi o Abílio Cesar Borges (Barão de Macaúbas), médico e fundador do Colégio Abílio na Corte. Mesmo notabilizando-se por sua peregrinação contra os castigos, o Barão também sucumbiu em denúncias conforme processo encontrado no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro (CASTIGOS CORPORAIS, 1886, fl. 56-68), de fechamento do seu colégio por três meses no ano de 1886 (CASTIGOS CORPORAIS, 1886, fl. 56-68).

Enquanto isso, conflitos existentes entre as intenções das reformas educativas e as experiências dos sujeitos escolares se manifestavam na escola e na rua. O professor público Antonio Estevão da Costa e Cunha⁷ se insurgiu contra o tempo escolar prescrito nas normas da instrução pública em reação às “tropelias de meninos na rua”, que entravam em conflito com alunos de outros colégios, além de se unirem a “garotos e capoeiras para fazerem assuada na porta dos vizinhos e até na própria escola”. A volta para a escola, na parte da tarde, criava a oportunidade para que escolares, garotos e capoeiras que perambulavam pelas ruas se dedicassem a todo tipo de desordens, fato intolerável para uma instituição consagrada à instrução e educação da mocidade.



Além do mais, o horário escolar dava ensejo ao encontro indesejável de alunos com outras categorias de sujeitos que escapavam das ações educacionais promovidas por diferentes formas escolares distribuídas pela cidade: escolas, colégios, asilos e internatos para a educação de crianças e jovens⁸. As algazarras, arruaças e astúcias dos meninos induziram o professor a uma aplicação não usual do regulamento da instrução pública, determinado a dar as seis horas regulamentares de aula em apenas um turno, decisão comunicada ao poder público por meio de ofício encaminhado ao delegado do distrito literário onde se encontrava instalada a escola.

Participo a V. E.^a que desta data em diante não dou mais aula à tarde, responsabilizando-me por todas as consequências deste meu ato. Alguns dias de experiência foram bastantes para se reconhecer toda a inconveniência, sem razão e imoralidade até, que resultam de uma tal medida; fatos nunca reproduzidos nestas escolas e suas imediações, tropelias de meninos na rua, conflitos com alunos de outras escolas e colégios, reuniões com garotos e capoeiras para fazerem assuada na porta dos vizinhos e até na própria escola [...] (INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1878, fl. 50-52).

De acordo com Costa e Cunha (2007), o prof. Estevão obteve autorização do Ministério do Império para dar aula em um só período, apresentando ao Conselho Diretor da Instrução Pública o ofício em que a Regente Princesa Isabel atende às suas solicitações. Não é possível compreender o ocorrido, apenas, como a obtenção de uma “graça” da autoridade imperial, sem considerar a reivindicação de um professor público e as resistências dos alunos à disciplina escolar.

A descrição dessas ocorrências aponta para uma direção importante que será desenvolvida ao longo deste texto: fisgar como algumas crianças elaboraram, formularam, e constituíram as suas ações sociais e, ao mesmo tempo, entender as suas formas de agir no cotidiano da cidade a par da atuação do poder público⁹. São crianças que zanzam e se envolvem em lutas corporais, pelas ruas; vão às escolas, provocam e são provocadas pelos professores; algumas são premiadas e punidas; outras exercem um ofício e são exploradas no trabalho doméstico e nas fábricas; esse é o alvo.

Como o leitor já teve a oportunidade de conferir, este trabalho recorre a um *corpus* documental variado, constituído por ofícios, leis e obras de alguns dos reformadores que se dedicaram a analisar, propor e implementar ações

de intervenção sobre as *infâncias* da cidade. Diante do volume de fontes, optou-se por trabalhar somente com um periódico, a *Gazeta de Notícias* que se mostrou particularmente sensível aos temas da educação e da proteção à infância, não obstante ocupassem as páginas de outros jornais que circulavam pela cidade¹⁰.

Assim, este artigo está dividido em três partes. Na primeira, optou-se por apontar as contradições entre as experiências dos sujeitos no processo de escolarização. Destaque a ser dado aos castigos corporais empregados – de forma frequente pelos professores nas escolas –, e denunciados na imprensa carioca como medida educativa que deveria ser abolida. Na segunda, são visadas as reformas que buscaram coibir essas práticas, em paralelo com a proliferação de um aparato assistencial (público e privado) constituído de forma desarticulada e fragmentada, no final do Oitocentos e início do Novecentos, destinado à educação moral da infância. Por último, são empregadas as reflexões do desembargador Ataulpho de Paiva que destaca a articulação da ação do poder público com a iniciativa privada tendo como substrato importante das ações assistenciais a solidariedade humana no combate à pobreza.

166

Conflitos entre as experiências dos sujeitos escolares: os castigos corporais

O uso dos castigos corporais pelos professores, aplicados como medida educativa encontrava amparo legal no Código Criminal de 1830. Considerado como crime justificável, o “castigo moderado” aplicava-se quando o mal consistia nas seguintes situações: “[...] os pais derem a seus filhos, os senhores a seus escravos, e os mestres a seus discípulos desde que não contrária à lei em vigor” (CÓDIGO CRIMINAL, 1830, Art. 14, § 6º). No entanto, a legislação específica da instrução pública, como o Regulamento de 1854, não confirmou a sua determinação, embora não os tenha proibido explicitamente. As prescrições e os “esquecimentos”, inscritos na Reforma Couto Ferraz, dialogavam com as práticas pedagógicas amparadas pela cultura escolar¹¹, cujos agentes resistiam a abandonar antigos costumes que permeavam as relações entre professores e alunos.

“Ler a escola lendo a cidade” (NUNES, 1996, p. 155) nos remete à ideia de compreender a cultura engendrada na escola por seus sujeitos (e



não somente pelas imposições das reformas educativas) na relação com a(s) cultura(s) constituídas(s) nos diversos espaços sociais onde circulam: na família, na fábrica, na oficina, nas ruas, nos locais de lazer e de realização dos rituais religiosos, enfim, nos meios heterogêneos de aprendizado e socialização dos indivíduos, desde a mais tenra idade. O castigo como prática social fazia parte da vida das crianças e dos jovens, presente nos vários espaços onde circulava. Amparado na concepção de dispositivo disciplinar, o castigo físico adentrou a escola republicana, conforme levantamento realizado por Arthur Ramos na década de 1930 (NUNES, 1996). Não trabalhamos com a hipótese da cultura escolar como um instrumento de resistência às mudanças, mas considerando as tensões entre a persistência das práticas costumeiras e a invenção, como também a “invenção de tradições”. Assim, não basta apontar que determinados costumes, de professores e alunos, resistiam à mudança, mas buscar entender os seus sentidos, o porquê de sua persistência no tempo e no espaço e de que modo se tornam focos de lutas, polêmicas e disputas.

Vale apresentar que, embora os modelos de civilização e modernidade se orientassem pelos das cidades europeias, o uso do castigo escolar, tema polêmico nas últimas décadas do Império e no início do regime republicano, era permitido em vários países considerados cultos e civilizados. A *Gazeta de Notícias*, em princípios do século XX, empreendeu uma campanha centrada em denúncias contra castigos abusivos praticados por instituições oficiais do Distrito Federal, como a Escola Quinze de Novembro, a Companhia de Aprendizes Marinheiros e a Casa de Detenção, e por colégios e asilos particulares. Tais práticas, identificadas com o passado escravista, não condiziam com a imagem que o país construía para si. Em tom mais moderado, porém, com certa dose de crítica, o jornal relata que “Na Alemanha e na Inglaterra os castigos corporaes nos collegios são ainda hoje muito usados. Na Inglaterra, sobretudo, o uso da vara é frequente mesmo nos collegios femininos” (EXTERIOR, 1903, p. 1).

Tal questão propicia perceber que, mesmo havendo a circulação de intelectuais entre Brasil, países da Europa e Estados Unidos, as medidas aqui implantadas eram adaptadas e tinham seus interesses e seus distintos referenciais ampliados e mesclados. Entre os intelectuais brasileiros que atuavam sobre as questões educacionais e que se posicionavam contrariamente ao uso dos castigos corporais nas escolas destaca-se Manoel Francisco Correia. O intelectual, senador do Império, e Ministro de Estado dos Negócios

Estrangeiros a partir de 1877, também é apontado como o responsável pela organização das “Conferências Populares” (1873-1890), encontros marcados por fecunda discussão acerca das ideias científicas e pedagógicas no Rio de Janeiro (BASTOS, 2002)¹². Segundo Manoel Francisco Correia,

Para corrigir meninos nada há mais improprio que pancadas, castigos que inspira-lhes natural aversão a cousas que aliás o professor deve esforçar-se por fazer amar. Nada mais comezinho do que ver os meninos odiarem logo certas cousas desde que a ellas são constangidos por meio de pancadas (CORREIA, 1876, p. 13).

Dentre toda a discussão, nota-se que o reconhecimento e as ações diferenciadas para os “piores” e “melhores” alunos estiveram presentes no processo de modernização das práticas escolares no Brasil entre o século XIX e XX. O movimento escolar de “punir” e/ou “premiar” adquiriu fórum privilegiado de discussão¹³. A sua repercussão estava presente nos periódicos. Assim, em 16 de fevereiro de 1890, foi publicado na *Gazeta de Notícias* artigo que apresentou considerações sobre “A disciplina e a educação moral” no ensino secundário. Entre os conselhos pedagógicos informados aos leitores, o autor propõe que haja reunião periódica entre os professores e direção escolar para apresentar os “juízos e suas impressões sobre os alunos” e “a aplicação de notas justas, bem fundamentadas, que são verdadeiras sanções, e tanto mais eficazes, quanto o aluno não tem a epiderme embotada pela repreensão de cada dia ou pelos castigos dados a torto e a direito.” A respeito dos castigos aplicados quando houver infração, recomenda que a correção não fosse pautada em “[...] velhas penalidades físicas, o seqüestro, a privação do movimento e de recreios” (ENSINO SECUNDÁRIO, 1890, p. 1).

Ainda destaca que a prática da premiação “também contribui para animar os bons trabalhadores.” O elogio do mestre, a aprovação, o reconhecimento dos “esforços meritórios” nortearia a prática pedagógica. A premiação seria destinada a todos os alunos que “[...] com o ótimo trabalho conseguiram uma determinada média de notas [...]”, privilegiando-se dois tipos: “[...] o de excelência, destinado ao aluno mais distinto pelo procedimento, pelo trabalho e pelas provas, e o de honra ao que pelo caráter, pelo procedimento, pelo esforço próprio, houver merecido no mais alto ponto a estima de seus mestres”¹⁴ (ENSINO SECUNDÁRIO, 1890, p. 1).



No mesmo tom, o autor do artigo recomenda a adoção de um sistema de premiação pautado no trabalho exercido por cada aluno no decorrer do ano letivo, para alcançar a excelência escolar, com base na máxima de que “[...] quem mais merece não é o talento, é o trabalho.” O desenvolvimento do hábito do trabalho como meio para a superação do estado natural, responsável pelos desvios sociais, e caminho para livrar a sociedade dos vícios, compunha o vocabulário escolar e estava atrelado e respaldado pelas noções de modernidade, ordem e progresso. A presença de métodos pedagógicos pautados na noção de trabalho pode ser compreendida também como legitimação do projeto de transição do trabalho escravo para o trabalho livre no transcorrer do século XIX.

Portanto, as campanhas abraçadas em torno do fim dos castigos corporais tinham, na escolarização das crianças e dos meninos, a sua preocupação. A escola e os novos métodos de ensino deveriam reservar um lugar privilegiado ao trabalho, associado à formação moral da infância. Estes representavam os sentidos da modernidade educacional em meio à expansão do assalariamento da mão de obra no Oitocentos.

Reformas da instrução, desordens na assistência e a educação da infância

169

Num período marcado por profundas transformações (sociais, econômicas, políticas e culturais), alguns reformadores, na cidade do Rio de Janeiro, da *Belle Époque*, destinaram à educação da infância desvalida e “moralmente abandonada” – considerada como “perigosa” e daninha à ordem social –, uma atenção especial.

O termo reforma educativa, como vem sendo apreendido pelo campo da história da educação, apresenta-se com múltiplos sentidos, envolvendo diferentes nexos que se articulam: a extensão do governo sobre a população por meio da regulamentação da instrução pública (GONDRA, TAVARES, 2004); as intervenções do poder público sobre as instituições educacionais por meios legais (PAULLILO, 2001, 2010); as ações, negociações e subversões dos sujeitos, a despeito da força da lei. Neste sentido, a reforma situa-se nos campos jurídico e educativo, constituindo-se enquanto prática social marcada por disputas e lutas sociais e políticas (GVIRTZ; VIDAL; BICCAS, 2009). Nesta

perspectiva, a instituição educacional emerge como “[...] lugar de conflito e consenso, produzidos social e historicamente [...]” e a reforma resulta da “[...] ação de múltiplos sujeitos sociais [...]”: “[...] acadêmicos, políticos, professores, administradores, jornalistas, opinião pública e alunos” (GVIRTZ; VIDAL; BICCAS, 2009, p. 16-17). Dispondo de um repertório diversificado de representações sobre o papel das instituições educacionais e do papel do Estado, sob determinadas condições históricas, grupos se aliam no combate a costumes arraigados da cultura escolar, como o emprego de castigos corporais, e na defesa da extensão do poder do Estado sobre o setor privado dedicado à assistência e à educação de crianças. Nos debruçaremos sobre estas questões, partindo da hipótese de que a intenção de reformar dirigia-se a diferentes sujeitos e instituições no período inicial da República.

Assim, o jornal *Gazeta de Notícias*, em sua edição de 14 de fevereiro de 1890, publicou o Código de Posturas aprovado pelo Conselho da Intendência Municipal da capital federal. Duas seções do Código chamam a atenção, por intervir na criação e nas práticas pedagógicas das instituições assistenciais e educacionais. Na primeira, em seu título 1, *Higiene e saúde pública*, seção 4, *Internatos, colégios, ginásios e outros estabelecimentos para criação, educação e instrução de crianças; hospitais, enfermarias, casas de saúde e maternidades, loucos em casas particulares*, determina-se que:

Nenhum internato, colégio, ginásio ou outro estabelecimento de associações ou de particulares, destinados à criação ou à educação e instrução de crianças, se poderá fundar, nem os já fundados poderão mudar de uma localidade para a outra sem licença da municipalidade. O infrator incorrerá na multa de 30\$ e na desobediência será fechado o estabelecimento (CÓDIGO DE POSTURAS, 1890, p. 3).

Na segunda, no artigo 46, os castigos corporais são expressamente proibidos nestes estabelecimentos:

Nos estabelecimentos de que trata esta postura, e, em geral, em todas as escolas públicas e particulares deste município, é proibido aplicar as crianças castigos físicos. Penas: multa de 20\$ e o dobro e oito dias de prisão em caso de reincidência (CÓDIGO DE POSTURAS, 1890, p. 3).



O Código, destinado a regular as ações da população e das instituições na relação com a cidade, reafirma as tentativas do poder público de intervir e orientar no cuidado à infância, exigindo ainda o exame da localidade e do edifício pela Inspetoria Geral de Higiene para a concessão da licença ao impetrante (CÓDIGO DE POSTURAS, 1890).

O Governo Provisório, antecipando os debates em torno do formato político institucional de organização do Distrito Federal (1892), buscava estabelecer as normas de convivência na cidade, incluindo os meios e modos de criar, instruir e educar crianças. Assim colocado, o consenso parecia impedir nos meios assistenciais e educacionais a serem regidos, num breve lapso de tempo, pela municipalidade. Conquanto as burlas às normas suscitassem denúncias junto aos jornais e à Diretoria de Instrução Pública e, provavelmente, à Diretoria de Higiene Pública, pois tais estabelecimentos podiam estar vinculados às duas instâncias de gestão e inspeção, fato é que as representações sobre a educação e a assistência à infância divergiam e geravam tensões entre representantes do poder público. Os conflitos chegavam ao público com as matérias publicadas nos jornais, que, por sua vez, forçavam os órgãos competentes a tomarem atitudes que podiam envolver diversas instâncias oficiais, como diretorias, escolas e delegacias de polícia, conforme o caso relatado no início deste artigo.

As denúncias contra professores que insistiam em castigar seus alunos e alunas continuam a aparecer, de forma esparsa e breve, no levantamento feito junto ao jornal *Gazeta de Notícias*, no período de 1890 e 1903. Contudo, o periódico centra sua artilharia em outras instituições que também atendiam a meninos, denominados nos artigos como “menores”: a Escola Quinze de Novembro, a Companhia de Aprendizes Marinheiros, a Colônia Correccional de Dois Rios e a Casa de Detenção. Todas recebiam “menores”, de acordo com as classificações estipuladas: menores abandonados e menores delinquentes, sendo que a Colônia Correccional estava localizada em área distante da cidade, na Ilha Grande. As três últimas não respondiam à municipalidade por estarem vinculadas a ministérios do Governo Federal, sugerindo o estabelecimento de uma hierarquização das tarefas e uma distribuição das *infâncias* entre as esferas de poder. Entre 1902 e 1903, estabelecimentos que internavam meninos recolhidos/apreendidos na cidade do Rio de Janeiro estiveram envolvidos em denúncias de castigos contra os internos veiculadas pela imprensa, sugerindo a existência de representações conflitantes quanto

aos modos de educar e reformar uma parcela da população percebida como incompatível frente às reformas pretendidas para a capital da República¹⁵.

Um bom exemplo são os estabelecimentos criados pela iniciativa particular do ex-praça do corpo militar de polícia da Corte, dito “pseudoprofessor”, Domingos de Oliveira Menna Barreto, fundador de escolas e asilos para “crianças pobres, a maior parte sem pais”, quando, em 1888, obteve da Inspeção Geral de Instrução o diploma que o habilitava a ensinar matérias da instrução primária. Na edição do dia 17 de junho de 1890, intitulada, *História de um professor*, o jornalista da Gazeta de Notícias cita apontamentos do relatório do Dr. Thomaz Delfino, 2º delegado de polícia, remetido no dia anterior ao Dr. Juiz do 9º distrito criminal. A matéria, minuciosa, em tom indignado, reproduz uma série de denúncias contra Domingos, centradas nas fraudes quanto à criação das instituições e no tratamento dado aos alunos e alunas: andavam maltrapilhos, esfomeados, levavam bordoadas, além da desonra de uma jovem de 14 anos.

O Sr. Dr. 2º delegado em uma visita que fez a escola da rua do Aqueduto n. 78, encontrou-a na maior miséria, imundice e anarquia; uma criança de 13 anos, que mal sabia ler, tinha a responsabilidade de outras onze, meninos e meninas naquele lugar afastado e mal habitado.

Diversas testemunhas juraram que Menna Barreto trazia crianças desta escola maltrapilhas, sujas e esfomeadas, e o que mais é, que as esbordoava.

Deu origem ao inquérito o fato da queixa por Gertrudes Brígida Teixeira ao Dr. Thomaz Delfino, sobre o desaparecimento de sua filha Leonor, de 14 anos de idade, que havia entregue na escola Princesa Isabel, a Menna Barreto, e que, depois de grande peregrinação e trabalho, foi Gertrudes encontrar sua filha, suja, com contusões e queimaduras, queixando-se de sofrer fome e castigos corporais e de que o diretor Menna Barreto tentara seduzi-la (HISTÓRIA DE UM PROFESSOR, 1890, p. 1).

Uma “criança de treze anos”, despreparada para a tarefa, era responsável por outras, o que resultou na indignação do jornalista responsável pela extensa matéria publicada no jornal. Pela cidade, sabe-se que instituições públicas nem sempre ofereciam o tratamento propugnado nos regulamentos, tornando-se, eventualmente, alvos de denúncias na imprensa, mas nem sempre de uma forma tão minuciosa e documentada como o arrazoado contra Menna



Barreto. O que estava em jogo não eram somente as representações acerca dos melhores meios de corrigir a criança dita “incorrigível”, mas visões divergentes sobre o controle do Estado sobre as iniciativas e instituições privadas de educação e assistência à infância. A *história de um professor*, narrada no jornal, enfatiza suas oportunidades de criação:

Não obstante lhe dar o diploma e o direito de abrir colégios, contudo, abriu-os ou melhor, simulou abri-los e pôs em prática o programa da Propagadora da Instrução Popular.

Sempre que, desde 1888, a popularidade apanha um nome e o destaca, acude Menna Barreto com uma escola.

Assim é que criou a Escola Rodrigo Silva, a travessa do Desterro, a Escola Visconde de Figueiredo, a rua do Resende, n.43, a Escola Princesa Isabel, a rua Pereira da Silva, a Escola Paula Mayrink, a rua do Riachuelo n. 153, a Escola Mello Barreto e finalmente a Escola Marechal Deodoro.

Igualmente criou o Apostolado da Infância Popular, o Orfanato do Exército e da Armada e o Núcleo Agrícola e Industrial do Brasil, cuja seção orfanológica ficava estabelecida na rua do Aqueduto, n.78.

No seu interrogatório afirmou Menna Barreto que existia na mesma rua uma outra escola sob a denominação de Imaculada Conceição.

No meio de tanta criação, ainda publicou um jornal O Baluarte, que teve dois números; negociava plantas medicinais e tinha a sua agência de charutaria da rua da Misericórdia n.33.

Para explorar o próximo fazia acreditar, começando naturalmente pelas pessoas cujos nomes aproveitava para pretexto e anúncio, na realidade de empresas destinadas a instruir e fazer caridade as crianças (HISTÓRIA DE UM PROFESSOR, 1890, p. 1, grifo nosso).

A facilidade para abrir estabelecimentos de caridade, a falta de fiscalização por parte do poder público e a exploração da boa fé dos doadores são temas abordados no jornal. Dois anos depois, o mesmo periódico, ao veicular uma denúncia contra a Escola Quinze de Novembro, fundada em 1899 pela iniciativa de João Brasil Silvado (chefe de polícia)¹⁶, aproveitou o ensejo para mobilizar a opinião pública em favor da proposta do juiz Ataulpho de Paiva para a fundação de uma Repartição Central de Assistência para fiscalizar os asilos.

Nós estamos em uma terra em que qualquer sujeito, vindo de qualquer parte, pode fundar um asilo. Funda-o, e começa a arrebanhar crianças. Afluem os donativos, a imprensa põe nas nuvens a alma caridosa que assim se preocupa com a sorte da infância desvalida, todos os tambores da reclame rufam freneticamente em torno dessa obra meritória, - e ninguém pensa em ir verificar nesses asilos, nessas casas de caridade, que espécie de caridade é a que nelas se pratica. Há autoridades que têm o dever de fazê-lo: mas o tempo é tão curto, e o trabalho tão pesado!... e, um belo dia, graças ao acaso ou a providência de uma denúncia anônima, chega a gente ao conhecimento de que a caridade dessas boas almas protetoras da infância é como a caridade do Diabo, que, as vezes, para com mais comodidade chegar aos seus fins, dá para fingir de S. Francisco de Assis... Já houve por ai cinco ou seis asilos de caridade que eram casas de tortura e de depravação. Em um deles, verificou-se mesmo, há uns seis ou sete anos, que as crianças passavam fome e sede, e sofriam castigos corporais hediondos, enquanto dois apaniguados do diretor tocavam tambor e trombeta para abafar o gemido das vitimas.

Pois bem. Há poucos meses, um juiz, o Dr. Ataulpho de Paiva, num artigo publicado no Jornal do Commercio, lembrava a necessidade da fundação de uma Repartição Central de Assistência, especialmente incumbida de fiscalizar os asilos. A troça nacional tomou conta do assunto, e matou a tentativa a frenhadas de ridículo! (CHRONICA, 1902, p. 1).

O jornalista ironiza a oposição recebida pela campanha de Ataulpho de Paiva, trazendo indícios das disputas e dos interesses envolvidos na criação desses estabelecimentos. E mostra-se pessimista quanto ao empenho dos órgãos públicos em investigar o “escândalo”, deixando-o cair no “esquecimento”.

Depois do escândalo é que vêm as queixas, as polêmicas, os relatórios, as primeiras providências espalhafatosas... e o esquecimento. Querem apostar? Daqui um mês, sem que se chegue a saber com segurança o que houve e o que há na Escola Quinze de Novembro, está tudo na pasmaceira, e não se trate mais disso (CHRONICA, 1902, p. 1).

Em torno dessa “pasmaceira” se mobilizou o então juiz Ataulpho Nápoles de Paiva. Em 1903, reuniria em livro um conjunto de artigos publicados na imprensa, onde denunciaria os problemas da assistência oficial nesse



período. Para Ataulpho de Paiva, a “caridade oficial” apresentava-se como: “irrefletida”, “de duração efêmera e de efeitos inteiramente nulos”, “desorganizada”, dispersa e sem um “rígido controle” (PAIVA, 1903, p. 89).

A “caridade oficial” mal praticada mobilizaria alguns intelectuais de proa em torno da construção de uma “verdadeira beneficência” (PAIVA, 1903, p. 16). A sua campanha em torno da criação da Repartição Central de Assistência tinha como objetivo a organização da assistência pública em outros moldes. Da antiga “caridade oficial” deveria herdar apenas a “solidariedade humana” e o “sentimento humanitário”. A partir desses princípios, a campanha estava centrada na “[...] aliança entre a assistência pública e assistência privada” (PAIVA, 1903, p. 91). Essa demarcaria uma nova concepção de assistência, pautada por uma nova beneficência: a filantropia jurídica, de caráter científico e com rígido controle por parte dos órgãos públicos.

Assistência pública e privada: alinhavos e costuras

Como visto anteriormente, a disseminação, a desorganização e a fragmentação da “caridade oficial” tiveram como diapasão, no período republicano, a garantia da livre iniciativa na constituição de associações de caráter civil, fossem elas mutualistas, filantrópicas, sindicais, artísticas, recreativas, profissionais etc¹⁷. Com exceção das sociedades de resistência, tais como os sindicatos que precisavam do registro no cartório, além do envio de uma cópia de seus Estatutos à Junta Comercial de cada estado, as exigências para a criação de associações eram relativamente fáceis de cumprir¹⁸.

É nesse rescaldo de cultura política que a trajetória profissional de Ataulpho Napoles de Paiva (1865-1955), iniciada ainda ao final do XIX, paulatinamente teve na discussão e na ação sobre a assistência uma de suas preocupações. Em 1900, como sócio-fundador da Liga Brasileira Contra a Tuberculose – atualmente Fundação Ataulpho de Paiva (FAP)¹⁹ –, estava imerso e era um observador atento em relação à profusão de estabelecimentos privados e dispersos em suas finalidades.

Por outro lado, já demarcando um território intelectual que iria ocupar de maneira vertiginosa, em 1903 toma parte dos trabalhos do Congresso Internacional de Assistência Pública e Privada em Paris. Desde então, assume de forma cada vez mais intensa, na imprensa e na publicação de livros, as suas

ideias em organizar e sistematizar o que denominaria de assistência metódica: ao mesmo tempo científica e estabelecendo uma aliança entre a assistência pública e privada. Para tal, defende a criação do Ofício Geral de Assistência, órgão encarregado de organizar, controlar e fiscalizar as ações das associações da sociedade civil, na capital federal²⁰. Aliás, trata-se de um modelo inspirado na experiência francesa (RIZZINI, 1993, p. 91).

Como delegado do Brasil, junto com Nina Rodrigues, em 1906, participa do Congresso Internacional de Milão. Publica no ano seguinte, *Assistência Pública – o Brasil no Congresso de Milão (1906)* entrevista realizada ao redator do jornal *Notícia* em que relata os pontos principais em torno da assistência, discutidos em Milão. Nesse momento, mais uma vez reforça e apresenta suas ideias sobre a questão (PAIVA, 1907).

Cada vez mais envolvido com a assistência, em 1908, é a vez de organizar, junto a Olavo Bilac, o Congresso Nacional de Assistência Pública e Privada com o mesmo prazo de duração da Exposição Nacional²¹, na cidade do Rio de Janeiro. Fazem parte desse Congresso nomes importantes ligados à assistência, médicos, juristas, literatos, jornalistas e higienistas, tais como: Moncorvo Filho, Franco Vaz, Afrânio Peixoto, Medeiros e Albuquerque, Juliano Moreira, Paulo Barreto (João do Rio), Amaro Cavalcanti, Olavo Bilac etc. (DISTRITO FEDERAL, 1908). Dentre as teses apresentadas, destaca-se a de Ataulpho de Paiva versando sobre a “Assistência metódica – meios práticos para obter uma aliança permanente entre a assistência pública e a privada”, tendo sido reproduzida integralmente no livro “Justiça e Assistência – os novos horizontes”, de 1916.

Em 1922, ano da comemoração do centenário da independência do Brasil, a prefeitura do Distrito Federal fez publicar o livro, “Assistência Pública e Privada”, sob a coordenação de Ataulpho de Paiva. Ao longo dos últimos anos, fora incumbido pelo então prefeito general Bento Ribeiro, em abril de 1913, de realizar um levantamento de todos os estabelecimentos de assistência no município. Trabalho de fôlego realizado com determinação e desprendimento, o qual grifou definitivamente o nome de Ataulpho de Paiva como grande fomentador da vinculação entre a assistência pública e a privada no Brasil²².

Nesse trabalho, fica evidente a importância das formas associativas²³ sejam elas as de auxílio mútuo ou as de beneficência. Para se ter uma



ideia, o arrolamento de 1912 reúne um total de 438 associações localizadas no município do Rio de Janeiro, que filiaram 282.937 associados. Nesse ano, foram beneficiadas 834.624 pessoas com auxílios: funerários (7.983), pecuniários (23.714), médicos (762.538), de outra natureza (34.384) e não especificado (6.006) (PAIVA, 1922, p. 748). Percebe-se, nitidamente, o teor das preocupações de Ataulpho de Paiva ao defender um novo molde de assistência. O vigor dessas formas de associações permeava a vida de homens, mulheres e crianças fossem eles brasileiros ou estrangeiros. Destarte, se fazia necessário organizá-la.

Em defesa de uma assistência metódica, afirmava que “[...] chegamos ao extremo de apelar para a ação policial todas as vezes que entra em crise a função tutelar de nosso rudimentar aparelho de caridade e beneficência” (PAIVA, 1922, p. 2). Como reformador e compromissado com a “verdadeira” assistência, buscava identificar aqueles realmente necessitados com o intuito de distinguir os “verdadeiros mendigos” dos “profissionais”. A filantropia jurídica parte de um ideal de “[...] justiça defensiva, preventiva e reparativa [...]” visando a “higiene social” por meio da educação e instrução. Para tal, é de suma importância a intervenção estatal, por meio do Ofício Geral de Assistência na fiscalização dos estabelecimentos de assistência pública e privada (PAIVA, 1922, p. 16-17). Além das doações realizadas pelo poder público, sem nenhum tipo de controle, era imprescindível evitar o desperdício. Ao menos dispor de recursos para os atos “nobres” da beneficência privada²⁴.

177

Considerações finais

Ao longo do texto, buscou-se identificar as ações, as tropelias e as assuadas dos meninos que zanzavam pelas ruas da cidade. Em sua escolarização, os procedimentos de disciplinamento oscilavam entre as “premiações” e os “castigos”. Os atos obscenos e as lutas corporais eram imediatamente repreendidos pelos professores, de vez em quando sendo “empurrados”, outras vezes levavam “puxões de orelhas” e se “contundiam”; enfim, um repertório inesgotável de comedimentos. Ações e reações de alunos e professores geravam procedimentos administrativos, dos quais alguns registros foram preservados nos arquivos públicos. Indaga-se até que ponto condutas e atitudes vividas no cotidiano escolar interferiram nas reformas empreendidas pelo poder

público na instrução, movimento que dialogava com as redes constituídas pelos sujeitos escolares e representantes de instâncias diferentes da administração municipal²⁵.

Por outro lado, pontuaram-se as formas associativas empreendidas pela sociedade civil de fisgar e apeteecer esses meninos. De forma desorganizada e dispersa, indivíduos e grupos teriam promovido o conluio. Melhor dizendo, entra em cena Menna Barreto (o ex-praça) e responsável pela criação de instituições caritativas de assistência e instrução, além das denúncias de explorar os alunos e de tentar seduzir Leonor na escola Princesa Isabel. O caráter empreendedor do professor gerou revolta na imprensa, que, por sua vez, agregou vozes contra a o descontrole na criação de instituições assistenciais e educacionais.

Em meio a esse litígio, apresentou-se o reformador, o juiz, o escritor, o desembargador, o imortal²⁶ e o Ministro do Supremo Tribunal Federal Aaulpho de Paiva. Em sua trova, um achado: a aliança entre a assistência pública e privada e a criação do Ofício Geral de Assistência. Em suma, deixa um legado insofismável: alinhavou e costurou relações entre o público e o privado e defendeu por meio da imprensa e dos impressos a assistência metódica, orientada pelos princípios da higiene e pelos ditames da lei, a ser mantida sob o controle do Estado.

Ainda a reboque de suas afirmações, a iniciativa visava maior intervenção, por parte do Estado, sobre as ações das associações civis. A assistência metódica cumpria um papel singular no ordenamento das formas associativas existentes na então capital federal. Por meio da assistência privada, organização e recursos públicos, implicaria uma maneira de inibir e coibir as configurações organizativas das iniciativas populares, de trabalhadores, de professores, etc. Em última análise, dispunha-se a arrematar as tropelias e assuadas de escolares e garotos na cidade do Rio de Janeiro.

Notas

- 1 De acordo com o Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, era uma das funções do Inspetor-Geral atuar nos casos de infrações disciplinares a que forem impostas as penas de admoestação, repreensão, ou multa (art. 2, § 11 e art. 72). Além de inspecionar todas as escolas, colégios, casas de educação e estabelecimentos de instrução primária e secundária, públicos e particulares (art. 3º, § 1º).



- 2 Consta em obra publicada em 1870 que o tradutor Charles Neucome Palmer era diretor do "American College S. Paul" (Collection of classical extracts approved by the Imperial Government... Rio de Janeiro: Typographia Franco-Americana, 1870).
- 3 Sobre a construção social do termo incorrigível, ver o trabalho de Rizzini e Marques (2012).
- 4 Decorrido um pouco mais de um mês após o incidente com o professor, foi aprovado o Decreto n. 5.391, de 10 de setembro 1873, que estendeu aos estabelecimentos particulares de instrução da Corte as disposições do art. 72 (expulsão dos "incorrigíveis") e do art. 115 ("faltas" dos professores, como "exercer a disciplina sem critério") do Regulamento do ensino primário e secundário do Município da Corte, 1854.
- 5 Segundo o Jornal do Comércio, o fato ocorreu na Rua do Aqueduto, 23, situada em Santa Teresa. Na versão apurada pelo Inspetor junto ao aluno, segue a Rua S. Thereza, 23. Essas informações foram pinçadas do AGCRJ, códice 11.1.25, fls. 15 e 16, 1873.
- 6 A este respeito, ver Gondra e Sampaio (2010).
- 7 De acordo com Costa e Cunha (2007, p. 2), o prof. Estevão, formado em Farmácia (Ciências Naturais) pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, circulou por vários campos disciplinares e profissionais. Lecionou em diferentes instituições educacionais da cidade do Rio de Janeiro. Em 1878, atuava na terceira escola pública de meninos da Freguesia do Sacramento, área central da cidade.
- 8 A respeito da diversidade de formas escolares encontradas no Império, ver Gondra e Schueler (2008).
- 9 Ocorrências que continuaram a ser denunciadas nos jornais quando da mudança do regime político do país em 1889; contudo, optamos pela seleção dos casos apresentados em virtude da riqueza das descrições, envolvendo diferentes atores.
- 10 De acordo com Torres (2009, p. 139), a Gazeta de Notícias era um jornal de grande circulação na cidade. Fundada em 1875, inaugurou a forma de fazer jornais "baratos e populares", valendo-se das vendas avulsas feitas por pequenos jornalheiros. Nos anos de 1890, estima-se que o jornal atingia a marca de 35 mil exemplares diários.
- 11 A respeito das investigações sobre cultura escolar e de suas apropriações pela área da história da educação brasileira, ver a discussão realizada por Faria Filho, Gonçalves, Vidal e Paulilo (2004).
- 12 Sobre as "Conferências Populares da Glória" ver Bastos (2002), Fonseca (1996), Carula (2007).
- 13 Castanha (2009) levanta a hipótese de que o recrudescimento nas práticas disciplinares estaria relacionado à popularização da escola na década de 1870.
- 14 A Gazeta de Notícias publicava notas sobre os "prêmios escolares", nas quais eram destacados os alunos que se distinguiram dos demais, agraciados nas cerimônias públicas com troféus, livros e outros mimos, conforme se verifica nas edições dos dias 14/11/1901, 12/9/1903 e 17/9/1903.
- 15 Os artigos encontram-se na Gazeta de Notícias, nas seguintes datas: 20 de março de 1902; 10 de agosto de 1902; 10, 13 e 14 de março de 1903; 18 de outubro de 1903.

- 16 Em 1903, a Escola Quinze de Novembro passou para as mãos do Estado, vinculada ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores e regulamentada pelo decreto nº 4780, de 2 de março de 1903. A respeito, ver estudo de Vianna (1999).
- 17 A Constituição de 1891, ao prever o direito de associação, definiu que caberia à polícia intervir apenas em caso de necessidade de manutenção da ordem pública (Art. 72).
- 18 De acordo com o Decreto n. 173, de 10 de setembro 1893, que regulava o art. 72, § 3, da Constituição de 1891, as associações que se fundarem para fins religiosos, morais, científicos, artísticos, políticos, ou de simples recreio, poderiam adquirir individualidade jurídica, inscrevendo o contrato social no registro civil da circunscrição onde estabelecerem a sua sede (art. 1º). Ver Fonseca (2008).
- 19 Tornou-se seu presidente perpétuo, em 1937. Ver a este respeito, Fundação Ataulpho de Paiva (FAP). Disponível em: <http://www.fundacaoataulphodepaiva.com.br/historia/>. Acesso em: 16 jun. 2013.
- 20 O Decreto n. 441, de 26 de julho de 1903, cria no Distrito Federal o Ofício Geral de Assistência. Esse fato, como salienta Paiva (1922), contribuiu na elaboração da história e estatística de todos os estabelecimentos de caridade e assistência na cidade do Rio de Janeiro, anos mais tarde. Ao mesmo tempo, o decreto permaneceu letra morta. A este respeito ver Rizzini (1993, nota 23).
- 21 A Exposição Nacional de 1908 teve como objetivo as comemorações do centenário da abertura dos portos, no Rio de Janeiro, e ao mesmo tempo apresentar a reforma urbana da capital federal realizada no transcorrer da administração pelo engenheiro Francisco Pereira Passos (1903-1906). Sobre a exposição, ver Sily (2012).
- 22 Cabe mencionar que ao longo de sua trajetória profissional também foi Membro da Academia Brasileira de Letras (ocupando a cadeira 25), de 1916 a 1955, e seu presidente (1937). Além disso, Desembargador da Corte de Apelação do Distrito Federal (1905) e Ministro do Supremo Tribunal Federal (1934-1937).
- 23 Por associativismo temos “[...] um grupo formado por pessoas que se associam com base em um interesse comum e cuja participação não é obrigatória nem determinada por nascimento, e que existe independentemente do Estado” (FONSECA, 2008, p. 15).
- 24 Um exemplo de apoio aos atos “nobres” em prol da assistência privada é o Decreto n. 1.154, de 07/01/1904, pelo qual, o Presidente da República ficou autorizado a apoiar a instalação da sede do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro. Esta instituição foi inaugurada em 1901, por meio da iniciativa particular (Moncorvo Filho) com subvenção federal (RIZZINI, 1993, p. 180).
- 25 A respeito da participação de professores/as nas redes clientelares constituídas pelos intendentess, gerando tensões entre a prefeitura e o conselho municipal na gestão da instrução pública na cidade do Rio de Janeiro entre 1892 e 1902, ver Torres (2009).
- 26 Como membro da ABL, foi o terceiro a ocupar a cadeira de n. 25, de 1916 a 1955, sucedendo a Artur Orlando da Silva e precedido por José Lins do Rego. Ataulpho de Paiva na ABL. Disponível em: <http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=255>. Acesso em: 24 jun. 2013.



Referências

BASTOS, Maria Helena Camara. Conferências Populares da Freguesia da Glória (1873 – 1890). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2; 2002. Natal. **Anais...** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/3104.pdf>. Acesso em: 18 maio 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 4 ago. 2014.

_____. **Código Criminal do Brasil**, Lei de 16 de dezembro de 1830. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm. Acesso em: 4 ago. 2014.

_____. **Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854**. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-norma-pe.html>. Acesso em: 4 ago. 2014.

_____. **Decreto nº 5.391, de 10 de setembro de 1873**. Torna extensivas aos Estabelecimentos particulares de instrução primária e secundária do Município da Côrte as disposições dos arts. 72 e 115 do Regulamento de 17 de Fevereiro de 1854. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=83018&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>. Acesso em: 4 ago. 2014.

_____. **Decreto nº 173, de 10 de setembro 1893**. Regula a organização das associações que se fundarem para fins religiosos, morais, científicos, artísticos, políticos ou de simples recreio, nos termos do art. 72, § 3º, da Constituição. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/sicon/index.html#/pesquisa/lista/documentos>. Acesso em: 4 ago. 2014.

_____. **Ministros**: Ataulpho Nápoles de Paiva. Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/ministro/verMinistro.asp?periodo=sf&id=212>. Acesso em: 16 jun. 2013.

CARULA, Karoline. As Conferências Populares da Glória e a difusão da ciência. **Revista Almanack Braziliense**, São Paulo, n. 6, p. 86-100, nov. 2007.

CASTANHA, André Paulo. A prática dos castigos e prêmios na escola primária do século XIX: do legal ao real. **Revista Educere et Educare**, Cascavel (Paraná), v. 4, n. 8, p. 245-259, jul./dez. 2009.

CASTIGOS Corporais. **Instrução pública**. Rio de Janeiro, 1873. (Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro – AGCRJ. Códice 11.1.25).

CASTIGOS Corporais. **Instrução pública**. Rio de Janeiro, 1886. (Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro – AGCRJ. Códice 11.1.25).

CÓDIGO de posturas. **Gazeta de Notícias**, Rio de Janeiro, n. 45, p. 3, 14 fev. 1890.

CORREIA, Manuel Francico. Educação na família e na escola. **Conferências Populares**, 1876, n. 6. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DOCREADER/DOCREADER.ASPX?BIB=278556>. Acesso em: 5 maio 2013.

CUNHA, Beatriz da Costa e. “A arte é longa e a vida breve!”: a trajetória de Antonio Estevam da Costa e Cunha, professor primário na Corte Imperial. In: ENCONTRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 1; 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007. 1 CD-ROM.

CHRONICA. **Gazeta de Notícias**, Rio de Janeiro, p. 1, 10 ago. 1902.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 441, de 26 de julho de 1903**. Cria no Distrito Federal o Ofício Geral de Assistência. In: PAIVA, Ataulpho de. Assistência pública e privada no Rio de Janeiro: história e estatística. Rio de Janeiro: Typografia do Anuario do Brasil, 1922.

_____. **Congresso Nacional de Assistência Pública e Privada**. Capital Federal, Typographia do Instituto Profissional Masculino, 1908.

ENSINO SECUNDÁRIO. **Gazeta de Notícias**, Rio de Janeiro, p.1, 16 fev. 1890.

EXTERIOR. **Gazeta de Notícias**, Rio de Janeiro, p. 1, 11 out. 1903.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FONSECA, Maria Rachel Fróes da. As “Conferências Populares da Glória”: a divulgação do saber científico. **Revista História, Ciência e Saúde Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 135-166, nov./fev. 1996.



FONSECA, Vitor Manoel Marques. **No gozo dos direitos civis** – associativismo no Rio de Janeiro, 1903-1916. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional; Niterói: Muiraquitã, 2008.

GONDRA, José Gonçalves; SAMPAIO, Thiago. Ciência pela força? Dr. Abílio Cesar Borges e a propaganda contra o emprego da palmatória e outros meios aviltantes no ensino da mocidade (1856-1876). **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 1, p. 75-82, 2010.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GONDRA, José Gonçalves; TAVARES, Pedro Paulo Hausmann. A instrução reformada: ações de Couto Ferraz nas províncias do Espírito Santo, Rio de Janeiro e na Corte Imperial. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3; 2004. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/211.pdf>. Acesso em: 10 maio 2013.

GVIRTZ, Silvina; VIDAL, Diana; BICCAS, Maurilane. As reformas educativas como objeto de pesquisa em História Comparada da Educação na Argentina e no Brasil. In: VIDAL, Diana; ASCOLANI, Adrián (Org.). **Reformas educativas no Brasil e na Argentina**: ensaios de história comparada da educação (1820-2000). São Paulo: Cortez, 2009.

HISTÓRIA de um professor. **Gazeta de Notícias**. Rio de Janeiro, p. 1, 17 jun. 1890.

INSTRUÇÃO pública. **Ofício do prof. Antonio Estevão da Costa e Cunha ao Sr. Dr. Fernandes Peres Ferreira** (Delegado deste distrito literário), em 17 de julho de 1878. Rio de Janeiro, 1878. (Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro – AGCRJ. Códice 11.4.30).

NUNES, Clarice. Cultura escolar, modernidade pedagógica e política educacional no espaço urbano carioca. In: HERSCHMANN, Micael; KROPF, Simone; NUNES, Clarice. **Missionários do progresso**: médicos, engenheiros e educadores no Rio de Janeiro (1870-1937). Rio de Janeiro: Diadorim, 1996. p. 155-224.

PALMER, Charles Neucome. **Collection of classical extracts approved by the Imperial government...** Rio de Janeiro: Typographia Franco Americana, 1870.

PAIVA, Ataulpho de. **Assistência pública** – sua função jurídica. Rio de Janeiro: Tipografia do Jornal do Commercio de Rodrigues & C., 1903.

_____. **Assistência pública** – o Brasil no Congresso de Milão (1906). Primeiras notícias. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1907.

_____. **Justiça e assistência** – os novos horizontes. Rio de Janeiro. Tipografia do Jornal do Commercio, 1916.

_____. **Assistência pública e privada no Rio de Janeiro**: história e estatística. Rio de Janeiro: Typografia do Annuario do Brasil, 1922.

PAULILO, André Luiz. Uma historiografia da modernidade educacional. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 45, p. 27-49, jan./jun. de 2010.

_____. **Reforma educacional e sistema público de ensino no Distrito Federal na década de 1920** (tensões, cisuras e conflitos em torno da educação popular). 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

RIO DE JANEIRO. **Fundação Atauilho de Paiva**. Disponível em: <http://www.fundacao-ataulphodepaiva.com.br/historia/>. Acesso em: 16 jun. 2013.

RIZZINI, Irma. **Assistência à infância no Brasil**: uma análise de sua construção. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1993.

RIZZINI, Irma; MARQUES, Jucinato de Sequeira. Os incorrigíveis da cidade: um estudo sobre a distribuição e circulação das infâncias na capital federal nas décadas de 1900 e 1910. In: LOPES, Sonia de Castro; CHAVES, Miriam Waidenfeld (Org.). **A história da educação em debate**: estudos comparados, profissão docente, infância: família e Igreja. Rio de Janeiro: MAUAD X/FAPERJ, 2012.

SILY, Paulo Rogério Marques. **Casa de ciência, casa de educação: ações educativas do Museu Nacional (1818-1935)**. 2012. 399f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

TORRES, Rosane dos Santos. **Filhos da pátria, homens pelo progresso**: o Conselho Municipal e a Instrução Pública na Capital Federal (1892-1902). 2009. 172f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2009.

VIANNA, Adriana de Resende Barreto. **O mal que se adivinha**: polícia e minoridade no Rio de Janeiro, 1910-1920. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1999.



Profa. Dra. Irma Rizzini
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade |
PROEDES | UFRJ
E-mail | irma.rizzini@gmail.com

Prof. Ms. Jucinato de Sequeira Marques
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade |
PROEDES | UFRJ
E-mail | jucinato@uol.com.br

Doutorando Vinicius de Moraes Monção
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade |
PROEDES | UFRJ
Bolsista FAPERJ
E-mail | vinimoncao@gmail.com

185

Recebido 21 ago. 2014

Aceito 10 dez. 2014



Psicogênese¹ da língua escrita: referência fundamental para a compreensão do processo de alfabetização

Maria Estela Costa Holanda Campelo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

O estudo analisa a evolução psicogenética da escrita de crianças da escola pública do Rio Grande do Norte, tendo como referência as pesquisas de Emilia Ferreiro e colaboradores. A coleta de escritas foi embasada no Método de Indagação, adaptado do método clínico de Piaget. O corpus de pesquisa contém escritas integrantes de uma coleção finita de produções, construída ao longo de 20 anos de pesquisa sobre a produção psicogenética de escritas de alfabetizandos. Nos resultados, destacam-se a caracterização e análise dos níveis de conceitualização da língua escrita, as hipóteses construídas e suas ilustrações com as escritas produzidas pelos sujeitos da pesquisa.

Palavras-chave: Estudos psicogenéticos. Escola pública. Rio Grande do Norte.

186

Psychogenesis of the written language: fundamental reference for understanding the literacy process

Abstract

This paper analyse the psychogenetic evolution of writings from children in the public school of Elementary education in Rio Grande do Norte, with reference to the research of Emilia Ferreiro and fellow workers. The gathering of oriented writings was based on The Inquiry Method, adapted from the clinical method of Piaget. The research corpus contains essential writings within a finite collection of productions, built up over 20 years of research on the psychogenic production of writings by children in the process of literacy. In the results of this paper, the characterization of conceptualization levels of written language stands out, the hypothesis built and its illustrations to the writings produced by the research subjects.

Keywords: Psychogenetical Studies. Public school. Rio Grande do Norte.



Psicogénesis del lenguaje escrito: referencia fundamental para la comprensión del proceso de alfabetización

Resumen

El estudio analiza la evolución psicogenética de la escrita de los niños en la escuela pública de educación básica de Rio Grande do Norte, en relación con el apoyo de las investigaciones de Emilia Ferreiro y colaboradores. La colecta de escritas se basa en el Método de Indagación, adaptado del método clínico de Piaget. El corpus de investigación contiene los escritos esenciales dentro de una colección finita de producciones, construidas a lo largo de 20 años de investigación sobre la producción psicógena escrita de estos alumnos. En los resultados, se destaca la caracterización y análisis de los niveles de conceptualización del lenguaje escrito, las hipótesis construidas y sus ilustraciones a los escritos producidos por los sujetos de la investigación.

Palabras clave: Estudios Psychogenetical. La escuela pública. Rio Grande do Norte.

Introdução

Este artigo foi elaborado no âmbito de duas temáticas inter-relacionadas: a psicogênese da língua escrita e a alfabetização de crianças. Objetiva analisar a evolução psicogenética da escrita de crianças da escola pública de educação básica do Rio Grande do Norte, tendo como referência o aporte teórico-metodológico elaborado por Emilia Ferreiro e colaboradores, cujo objeto de estudo tem privilegiado, na sua construção, a perspectiva do sujeito, que está aprendendo a ler e a escrever. Da mesma forma que Vygotsky e Piaget, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky acreditam que para compreendermos um conhecimento, é imprescindível que procuremos reconstruir a sua gênese. E foi o que fizeram as autoras quando substituíram o 'como se ensina?' pelo 'como se aprende?', mudando, pois, a questão epistemológica básica das pesquisas nessa área e, conseqüentemente, a perspectiva de onde era olhada a alfabetização.

Ao contrário da abordagem mecanicista de alfabetização que defende o desenvolvimento de pré-requisitos como antecedentes do aprendizado da leitura e da escrita, Ferreiro e Teberosky (1985a) conferiram um status de sujeito cognoscente ao 'aprendiz tabula rasa' daquela abordagem.

E como procederam nesse sentido? Colocaram esse sujeito no centro de suas pesquisas, não como alguém desprovido de quaisquer conhecimentos, mas como alguém que vai ser “convidado” a lhes demonstrar a verdadeira pré-história da linguagem escrita, há tanto tempo e por tantos estudiosos procurada. Nesse sentido, que momento(s) do processo de alfabetização poderia(m) ser considerado(s) como ‘a pré-história da linguagem escrita’?

“Do ponto de vista genético, a pré-história [da linguagem escrita] seria constituída pelo período pré-silábico, onde a escrita produzida fica alheia a considerações de caráter sonoro [...]”, defende Azenha (1995, p. 64). Embora não vincule, expressamente, essa compreensão às ideias de Emilia Ferreiro, Azenha (1995) apresenta seu ponto de vista, após comentar a importância que Ferreiro atribui à escrita silábica, considerada pela estudiosa argentina – como verdadeiro “ponto de viragem” da gênese da escrita porque marca o início de sua fonetização.

Todavia, a leitura de Teberosky e Colomer (2003) nos despertou para outra interpretação acerca da ‘pré-história da linguagem escrita’. Partindo de um contraponto entre as concepções condutista e construtivista de ensinar-aprender a língua escrita, as autoras assinalam que, para os condutistas, antes que aconteça uma “verdadeira” aprendizagem, é necessário o treino de algumas habilidades consideradas pré-requisitos para a mesma. A perspectiva construtivista piagetiana reagiu de forma contundente a essa concepção/prática, esclarecendo que, para compreender um conhecimento, é necessário reconstruir a sua gênese, considerando-se todas as suas etapas evolutivas, como parte do processo, ainda que tais etapas estejam circunscritas a aprendizagens não convencionais, o que é enfatizado por Teberosky e Colomer (2003). Ferreiro também retoma Piaget na discussão sobre a gênese do conhecimento e complementa:

Na laboriosa busca de tudo o que precede o funcionamento a estudar, é sempre necessário colocar as perguntas iniciais: [...] como a criança lê antes de ler? (no sentido convencional do termo); como ela escreve antes que sua produção seja reconhecida pelos outros como escrita? (FERREIRO, 1990, p. 38-39).

Num esforço reflexivo, adotamos as explicações das autoras (embasadas em Piaget) como referência para melhor entendermos a gênese da alfabetização. Nessa reflexão, igualmente, consideramos que o nosso objeto



de estudo (a alfabetização) acontece num processo, em que suas etapas evolutivas se constituem como aprendizagens conceituais que se (re)constroem na interação do sujeito do conhecimento (o alfabetizando) com o objeto de conhecimento (a língua escrita), em situações mediadas por outros sujeitos – professor/a, colegas – e pelo signo linguístico.

Prosseguindo na discussão, Teberosky e Colomer (2003) explicam que, uma vez consideradas todas as aprendizagens (mesmo as chamadas ‘não-normativas’), como ‘integrantes do processo’ e não como ‘prévias ao processo’, a diferença fundamental já não será situada entre aprendizagens prévias e pré-requisitos que dariam lugar a aprendizagens posteriores. Desse modo, a referida diferença reside entre as ‘aprendizagens convencionais ou normativas’ e as ‘aprendizagens não convencionais ou não-normativas’.

Retornamos a Ferreiro e Teberosky (1985a) e vimos reafirmada a nossa compreensão de que, para a construção/consolidação dessa nova perspectiva, as suas descobertas psicogenéticas têm exercido um papel fundamental, haja vista que, nos seus estudos, as produções escritas que antecedem a escrita convencional no âmbito do sistema de notação alfabética, são consideradas escritas, ainda que não sejam normativas.

Porquanto, entendemos que, na perspectiva psicogenética, TODAS as escritas que antecedem a escrita convencional no âmbito do sistema de notação alfabética e que podem ser consideradas não-normativas, apesar de reconhecidas como escritas, são: as escritas pré-silábicas indiferenciadas; as pré-silábicas com diferenciações intrafigurais e as pré-silábicas com diferenciações interfigurais; as escritas silábicas sem valor sonoro convencional e as silábicas com valor sonoro convencional; e as escritas silábico-alfabéticas. Nesse sentido, destacamos que as escritas não-convencionais que aparecem nos níveis de conceitualização, anteriores à escrita alfabética, não são aprendizagens prévias nem pré-requisitos, mas são parte integrante do processo de alfabetização.

Desse modo, embora concordemos com Azenha (1995, p. 64) que a escrita silábica representa um salto qualitativo no processo psicogenético de construção da escrita, discordamos da mesma autora, quando afirma que “[...] a pré-história [da linguagem escrita] seria constituída, apenas, pelo período pré-silábico, onde a escrita produzida fica alheia a considerações de caráter sonoro”.

– Por que a escrita silábica representa um salto qualitativo no processo de alfabetização? (Justificando a nossa concordância): Porque, só com o advento da hipótese silábica, é que serão criadas as possibilidades de compreensão do alfabetizando acerca da relação som/grafia – construção indispensável para a apropriação da escrita alfabética.

– Por que a escrita pré-silábica não é o único momento constitutivo da chamada pré-história da linguagem escrita? (Justificando a nossa discordância): Com os argumentos já relatados, passamos a compreender, com mais clareza, que todas as produções escritas não-normativas–pré-silábicas, silábicas e silábico-alfabéticas – que antecedem a escrita alfabética, portanto, até mesmo outras escritas fonetizadas (caso das escritas silábicas e das escritas silábico-alfabéticas), vão constituir ‘a verdadeira pré-história da língua escrita’. Sob esse prisma, destacamos a importância fundamental de uma atitude coerente com o princípio de que a alfabetização é construída ao longo de um processo. E, nesse sentido, o olhar investigativo de Ferreiro e Teberosky (1985a) foi igualmente cuidadoso – tanto para o momento-ápice de produção da escrita alfabética, quanto para a produção das escritas não-convencionais que lhe antecedem.

190

Como parte dessas reflexões iniciais, ainda consideramos pertinente apresentar uma análise fundamentada acerca da importância das investigações psicogenéticas sobre a língua escrita e que têm Emilia Ferreiro como principal referência. Desta, serão comentadas as motivações políticas para a pesquisa, as quais também têm alimentado o seu interesse pela melhoria da prática pedagógica das escolas públicas, que devem imprimir mais e melhor qualidade à alfabetização de suas crianças.

Importância do referencial psicogenético de alfabetização

Na atualidade, especialmente na América Latina, nenhuma discussão sobre a alfabetização se fará completa sem uma referência às descobertas psicogenéticas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985a) sobre o processo de aquisição da língua escrita. Tais descobertas, publicadas pela primeira vez, no Brasil, em 1985, têm sido reconhecidas por estudiosos brasileiros de renome na área (SMOLKA, 1988; SOARES, 1999; BRANDÃO; LEAL, 2009, dentre outros), destacando que “[...] as pesquisas de Emilia Ferreiro e seus colaboradores têm nos obrigado a uma revisão radical das concepções de sujeito



aprendiz da escrita, e de suas relações com a língua escrita, enquanto objeto de aprendizagem” (SOARES, 1999, p. 51). Nessa perspectiva, Oliveira (1995) chega a afirmar que numa investigação onde o objeto de pesquisa é a gênese da escrita, o referencial teórico de Emilia Ferreiro está naturalmente colocado, por ser o paradigma predominante na investigação sobre esse objeto. Igualmente, Brandão e Leal (2009, p. 29) ratificam que “As investigações conduzidas por Ferreiro e Teberosky [...] foram fundamentais para mostrar que, de fato, as crianças pensam sobre a língua escrita, independentemente do seu grupo social e do maior ou menor acesso a material impresso”.

Cumprido destacar que “[...] a mais básica de todas as necessidades de aprendizagem continua sendo a alfabetização [...]” (FERREIRO, 1992, p. 9). Coerente com essa assertiva e extremamente preocupada com a exclusão social, Emilia Ferreiro expressa, em vários pontos de sua obra, o compromisso político de suas pesquisas, que não são motivadas por quaisquer diletantismos. Nesse sentido, esclarece a autora:

[...] estudamos mais atentamente a evolução de crianças de meio dito ‘desfavorecido’ porque nossa pesquisa não pretende ser um puro exercício acadêmico: a situação da alfabetização na maior parte dos países da América Latina é ainda muito dramática; são as crianças que não conseguem se alfabetizar nas condições atuais de sua escolaridade que merecem, a nosso ver, serem os sujeitos privilegiados de nossa pesquisa (FERREIRO, 1990, p. 65).

E esta não é a única publicação de Emilia Ferreiro em que é demonstrada a sua preocupação política com as crianças dos meios sociais ditos desprivilegiados e com a prática pedagógica desenvolvida com os alunos da escola pública. Vejamos mais uma justificativa da autora:

[...] o desenvolvimento da leitura-e-escrita me interessa não apenas por razões teóricas, mas também por razões práticas: o analfabetismo ainda hoje é um grave problema na América Latina. O sistema da escola pública é o que me interessa, pois, se quisermos mudar a situação escolar da maioria da população de nossos países, esse sistema é o que deve ser mais sensível aos problemas das crianças e mais eficiente para resolvê-los. [...] Dentro do sistema público de educação, meu interesse está centrado naquelas crianças que tiveram [...] pouca ou nenhuma oportunidade de frequentar [sic] uma instituição pré-escolar (FERREIRO, 1985a, p. 71-72).

Mas, qual a importância do conhecimento acerca das pesquisas psicogenéticas de Emilia Ferreiro, pelo professor que trabalha na educação infantil e, particularmente, nos anos iniciais do ensino fundamental, período este em que se espera que ocorra a alfabetização das crianças? Com base nas suas pesquisas sobre necessidades formativas de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Vieira (2010, p. 248) nos revela que as temáticas relativas à alfabetização/letramento e à psicogênese da língua escrita são apontadas como imprescindíveis no trabalho docente daquele nível da educação básica. Complementa a autora que a prática pedagógica daqueles professores tem sido prejudicada por equívocos e/ou insuficiências no entendimento de questões relativas à perspectiva de alfabetizar letrando, bem como à “[...] complexa trama conceitual do paradigma psicogenético e suas repercussões na prática pedagógica”.

Registramos, ainda, que um processo formativo de professores alfabetizadores, que prima pela garantia do ‘direito ao conhecimento – de professores e alunos’, não poderá se furtar ao estudo das temáticas supracitadas – alfabetização e letramento –, neste momento histórico em que, oficialmente, se define que

Estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz (BRASIL, 2013, p.17).

No cuidado de prevenir equívocos, é importante ressaltar com Ferreiro (1995, p. 25) que a maneira de olhar as produções escritas de alfabetizandos não deve ser limitada às marcas gráficas por eles produzidas. Para compreendermos essas produções, é imprescindível que consideremos a totalidade do processo de construção que envolve: “[...] as intenções, os comentários e alterações introduzidos durante a própria escrita e a interpretação que o ‘autor’ (a criança) fornece para sua construção, quando terminada”.

A autora ainda nos alerta para a importância de algumas questões, antes que entremos no cerne dessa discussão: “[...] é necessário explicitar as razões que nos levam, de um lado, a fazer uma distinção que não é habitual



e, de outro, a recusar uma distinção que parece evidente” (FERREIRO, 1990, p. 21).

Que distinção não se faz habitualmente, quando se discute a língua escrita, enquanto objeto de aprendizagem? Habitualmente, psicólogos e professores não fazem distinção entre os aspectos gráficos da escrita e os seus aspectos construtivos. Ao analisarem escritas, principalmente de alfabetizandos, esses profissionais estão mais preocupados em observar a coordenação motora, a qualidade do traçado, a distribuição espacial das formas, a orientação predominante da escrita, a velocidade da produção, o traçado e escrita corretos dos nomes, dentre outros aspectos figurativos da escrita (FERREIRO, 1985).

No âmbito do paradigma psicogenético de alfabetização, o objetivo fundamental dos estudos de Ferreiro (1995, p. 23, grifo nosso) “[...] tem sido o entendimento da evolução dos sistemas de ideias [sic] *construídos* pelas crianças sobre a natureza da escrita, enquanto objeto social”. Nesses termos, as investigações dos grupos liderados pela autora têm sido norteadas por algumas questões epistemológicas, como as que se seguem:

○ que a criança quis representar? – Como os alfabetizandos chegaram a produzir uma ou mais representações e a criar diferenciações entre essas representações?

Assim, o interesse desses pesquisadores pelos aspectos construtivos da escrita se sobrepõe ao interesse pelos aspectos gráficos. Mas, em que se constituem os aspectos construtivos? – “Os aspectos construtivos da escrita têm a ver com o que se quis representar e os meios utilizados para criar diferenciações entre as representações” (FERREIRO, 1985, p. 18).

Retomando o segundo ponto da questão, anteriormente colocada, indagamos: – Que distinção, aparentemente evidente, tem sido recusada por Emilia Ferreiro?

Ao contrário da distinção tradicional entre atividades de leitura e atividades de escrita, Ferreiro se interessa pela relação entre um sujeito cognoscente (a criança) e um objeto de conhecimento (a língua escrita), nos termos que se seguem: ignorando as diferenças impostas pela tradição escolar, entre os domínios chamados leitura e escrita, esse sujeito procura, por um lado, ‘ler’ – encontrar o sentido/das e interpretar/as marcas gráficas que circundam no ambiente e, por outro, ele tenta não somente (re)produzir essas marcas do

sistema, mas se entregar a atos de produção da escrita propriamente dita (FERREIRO, 1990).

É importante referir que há um consenso entre os estudiosos da área (WEISZ, 1985, por exemplo) de que as descobertas de Emilia Ferreiro representam uma revolução conceitual no âmbito da alfabetização, sobretudo, porque nos esclarecem sobre a gênese do conhecimento acerca da língua escrita pelo alfabetizando, haja vista a mudança do foco predominante das pesquisas nessa área – do ‘como se ensina’ para o ‘como se aprende’. Esta é também uma razão que justifica a importância do conhecimento da psicogênese, pelo professor, e que pode ser reforçada com um questionamento lançado pela própria Emilia Ferreiro, numa conferência proferida em outubro de 2006², no Brasil: “[...] pode um método de ensino ser elaborado com total independência dos processos de apropriação vivenciados pelo sujeito que aprende?”.

Em outros termos, sem o conhecimento dos processos de aprender, vivenciados pelo alfabetizando, que elementos poderiam ser orientadores da elaboração de métodos de ensinar? Mesmo considerando a *relativa* independência entre os processos de ensinar e de aprender, que caminhos metodológicos vamos percorrer para ensinar, se não conhecemos os percursos do aprender naquela área?

Após esses esclarecimentos prévios, retomaremos o objetivo do nosso estudo, situando a abordagem metodológica para a sua consecução.

Percurso metodológico

Conforme foi dito inicialmente, o estudo objetiva analisar a evolução psicogenética da escrita de crianças da escola pública de educação básica do Rio Grande do Norte. As produções com que serão ilustrados os níveis de escrita, nomeados por Emilia Ferreiro, fazem parte de um acervo de dados que vem sendo construído pela autora deste trabalho, ao longo de 20 anos de pesquisa (1995-2015), com alfabetizando da escola pública. São escritas coletadas por professores da escola pública de Educação Básica do Rio Grande do Norte e/ou estudantes do Curso de Pedagogia – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) ou do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRN).



A coleta de escritas orientada teve como referência o Método de Indagação que, segundo Azenha, se constitui numa

[...] adaptação do método clínico de Piaget, utilizado por Ferreiro e Teberosky para o estudo da aquisição da escrita. Inclui tarefas de interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, de modo a resolver situações através da escrita e da leitura, antes que as crianças conheçam a escrita convencional (AZENHA, 2003, p. 106).

O trabalho se inscreve na abordagem qualitativa de pesquisa e apresenta, de forma simultânea, características das abordagens transversal e longitudinal de investigação, uma vez que algumas das escritas que ilustram as discussões foram produzidas, em diferentes épocas e contextos, enquanto outras produções foram coletadas durante um período de tempo breve e fixo.

Considerando a amplitude do acervo de dados disponíveis, foi criada a necessidade de seleção de escritas para análise e ilustração dos níveis de sua evolução. Assim, decidimos pela 'construção do *corpus*' da pesquisa, como princípio para a seleção de dados qualitativos, no âmbito de uma coleção finita de produções escritas de alfabetizandos, escolhidas criteriosamente, mas "com (inevitável) arbitrariedade", conforme alude Barthes (*apud* BAUER; AARTS, 2013). À mesma página, os autores ressaltam que "A arbitrariedade é menos uma questão de conveniência e, em princípio, mais inevitável [...]" (BAUER; AARTS, 2013, p. 44), o que nos tranquiliza enquanto pesquisadora.

Diante do exposto, caracterizaremos cada um dos três grandes períodos fundamentais de construção da escrita, com seus níveis, subníveis, tipos de escritas e hipóteses subjacentes a essas escritas.

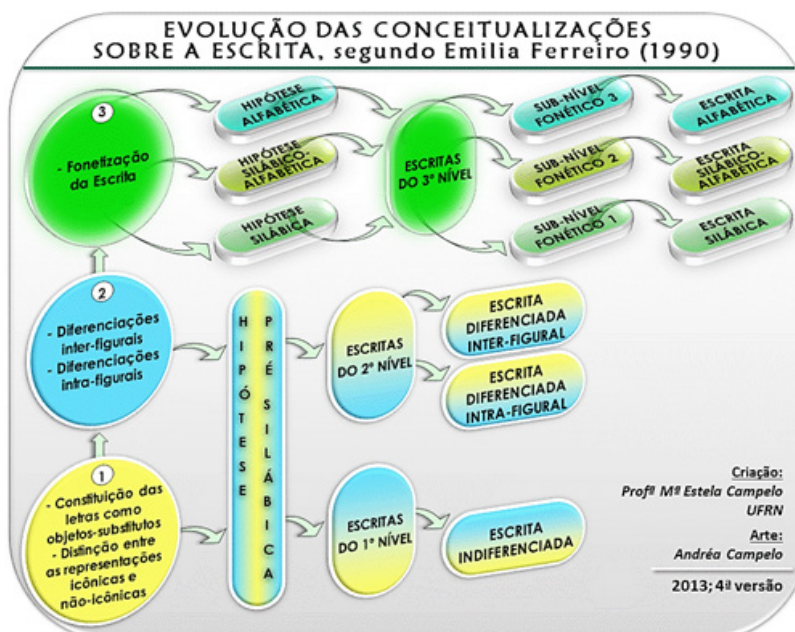
Conceitualizações do alfabetizando acerca da língua escrita

O processo psicogenético de construção da língua escrita é explicado por meio da evolução de conceitualizações do alfabetizando sobre a escrita, ao longo de três períodos fundamentais, no interior dos quais é possível indicar subníveis (FERREIRO, 1985; FERREIRO, 1990; FERREIRO, 1995, por exemplo). As aquisições que caracterizam cada um desses períodos favorecem a construção de hipóteses cognitivas, com base nas quais o alfabetizando concebe, produz e interpreta a língua escrita.

Para melhor compreensão do leitor acerca do referido processo, apresentamos, a seguir, a Figura 1³, criada por Maria Estela Campelo em 2001, com Arte de Andréa Campelo e, agora, rerepresentada em sua 4ª edição de 2013. Na Figura citada, podem ser visualizadas as características de cada um dos níveis de conceitualização do alfabetizando, com as principais hipóteses e escritas que serão discutidos ao longo deste artigo. Ao cotejarmos a caracterização apresentada por Ferreiro nos três textos sobreditos, observamos que os textos de Ferreiro (1985, 1990) são semelhantes, em termos das aquisições gerais esperadas em cada período. Todavia, em Ferreiro (1995), apenas no terceiro período – que corresponde à fonetização da escrita – as características apresentadas são semelhantes aos demais textos citados.

Figura 1

Evolução das conceitualizações sobre a escrita, segundo Emilia Ferreiro (1990)



Fonte | Criação Profa. Maria Estela Campelo (2001; 2013; 4ª versão)
Arte | Andréa Campelo

Para a caracterização dos aludidos níveis de escrita, neste trabalho, decidimos tomar como principal referência, o texto de Ferreiro (1990), haja



vista a maior clareza que agora observamos na delimitação das características que assinalam a transição do alfabetizando – do primeiro para o segundo nível de conceitualização. Porquanto, “O estabelecimento de condições formais de ‘legibilidade’ (logo, de ‘interpretabilidade’) de um texto marca o início do segundo dos três períodos fundamentais da organização da escrita na criança” (FERREIRO, 1990, p. 27). Cumpre registrar outras informações prévias às discussões sobre a evolução psicogenética. Vejamos:

A evidência empírica acumulada parece indicar que a ordem de sucessão das *conceptualizações* das crianças não é aleatória e que algumas das construções são prévias a outras porque são constitutivas das construções subseqüentes. *Isto não quer dizer* que podemos encontrar uma seqüência semelhante com respeito a todos os aspectos da aquisição da escrita. [...]. A seqüência que descrevo [...] é relativa aos esforços infantis por responder a esta pergunta fundamental: o que é que a escrita representa e de que maneira o representa? [...] o mais importante, creio, é *entender esse desenvolvimento como um processo e não como uma série de etapas que se seguiram umas às outras quase automaticamente* (FERREIRO, 1992, p. 86-87, grifos nosso).

Outro registro relevante diz respeito ao cuidado que deve ter o professor quando da realização de Sondagens Diagnósticas para conhecimento do nível conceitual da escrita do alfabetizando. Para que, de fato, o professor tenha ‘em mãos’ o resultado do desenvolvimento psicogenético do aluno, com relação à língua escrita, ele deve atentar para que a produção escrita do aluno seja uma *Produção Espontânea*, sob pena de ser invalidado todo o seu trabalho. No âmbito desse referencial, o que é uma *Produção Espontânea*?

A *Produção Espontânea* é aquela que não é o resultado de uma cópia – imediata/atual ou posterior; portanto, a Escrita ou Produção Espontânea é aquela em que o alfabetizando escreve como sabe, escreve do seu jeito, o que não significa escrever de qualquer jeito. “Quando uma criança escreve tal como acredita que [...] deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado” (FERREIRO, 1985, p. 16-17). Ali, Ferreiro ainda nos ensina que “[...] os indicadores mais claros das explorações que os alfabetizandos realizam para compreender a natureza da escrita – são as suas *Produções Espontâneas*”.

Conforme já referimos, neste artigo, vem sendo considerada a classificação de Ferreiro (1990) que difere da que foi apresentada em Ferreiro (1995). Assim, na publicação de 1990, as 'construções de formas de diferenciações intrafigurais' aparecem no 2º período, juntamente com as 'construções de formas de diferenciações interfigurais'. Essa procura das condições de interpretabilidade dos textos marca o início desse 2º período, ressalta Ferreiro.

Após esse registro, passemos à discussão dos três grandes períodos indicadores da evolução dos aspectos construtivos da escrita infantil, que serão, a seguir, nomeados, caracterizados e exemplificados com produções de alfabetizandos norte-rio-grandenses:

1º período: distinção entre a representação icônica e não-icônica; constituição das cadeias de letras como objetos-substitutos;

2º período: construção de modos de diferenciação: intrafigurais ou intra-relacionais; e interfigurais ou inter-relacionais;

3º período: fonetização da escrita.

Inicialmente, convém referir que todas as produções do alfabetizando, decorrentes das construções do 1º e 2º períodos de conceitualização da escrita, apesar de distintas entre si, são norteadas por uma hipótese básica – a pré-silábica – segundo a qual, o alfabetizando ainda não relaciona a escrita com a oralidade; portanto, suas produções ainda não estão reguladas por diferenças ou semelhanças entre os significantes sonoros.

Ao contrário, todas as construções que ensejam a fonetização da escrita e que marcam, portanto, a entrada do alfabetizando no 3º período – possibilitam a sua descoberta de que existem relações entre a escrita e a pauta sonora da palavra. Como são distintos os níveis de fonetização manifestados pelo alfabetizando, tais níveis foram nomeados por Ferreiro (1995) como silábico, silábico-alfabético e alfabético, destacando-se que esses níveis ainda comportam subdivisões.

– Mas, com essa característica comum, por que essas escritas são nomeadas de maneiras distintas?

– Porque, em cada uma dessas escritas, é demonstrado, de uma forma bastante singular, como o autor da escrita está compreendendo, naquele momento, a relação 'escrita-pauta sonora da palavra'. Por exemplo, na escrita silábica sem valor sonoro convencional, em decorrência da hipótese por ele construída,

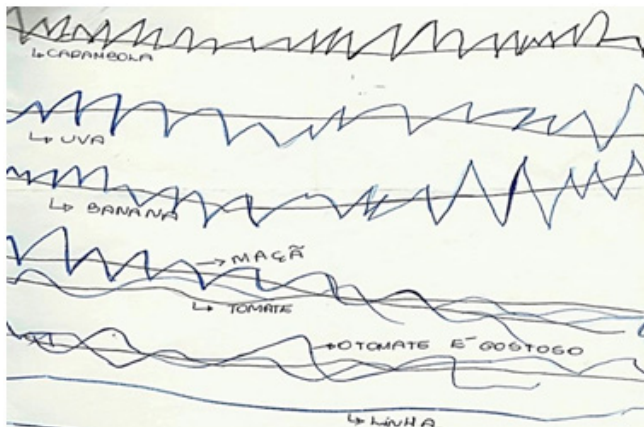


o alfabetizando poderá notar uma letra qualquer para representar uma das sílabas da palavra. No âmbito da fonetização da escrita registramos ainda que as construções decorrentes dessa aquisição são marcadas no terceiro sub-nível (o alfabético), pela "descoberta do grande enigma", de que fala Morais (2005) – o enigma de que a escrita nota os significantes orais ou as sequências sonoras da palavra.

A partir dessas observações, passamos a refletir sobre cada um dos períodos supracitados, destacando que tanto o primeiro período, como o segundo estão subdivididos por dois grupos de características, que separamos em *a* e *b*.

1º período a – Distinção entre as representações icônicas e não-icônicas: nesse momento do processo, a criança busca formas de diferenciações no âmbito das marcas gráficas. Inicialmente, faz distinção entre as representações icônicas e as não-icônicas, “[...] quer dizer, todas as marcas reconhecidas como não-icônicas são chamadas de letras, inclusive os números, ou são chamadas de números incluídas aí as letras” (FERREIRO, 1990, p.23). Quando se desenha, fica-se no domínio do icônico; a forma dos grafismos reproduz o contorno dos objetos e a sua posição espacial. Quando se escreve, fica-se fora do icônico e a forma dos grafismos não reproduz o contorno dos objetos nem a sua posição espacial, mas representa uma propriedade do objeto – seu nome – impossível de ser representada pelo desenho, destacando-se que “[...] linearidade e arbitrariedade de formas são as duas características mais facilmente aceitas de uma representação escrita” (FERREIRO, 1992, p.84). A distinção entre desenho e escrita permite, inicialmente, à criança a produção da escrita pré-silábica indiferenciada, que “[...] parece ser definida, apenas, pela negação: ela não é desenho” (FERREIRO, 1990, p.22). Como exemplo dessa escrita, temos a produção de Yuri (Figura 2), também chamada de grafismos primitivos.

Figura 2
Escrita pré-silábica indiferenciada (Grafismos Primitivos)



Fonte | Escrita coletada em 2012, com orientação da Prof.ª Maria Estela Campelo, por dois alunos do curso de Pedagogia da UFRN: Mário Júnior de Oliveira e Oriana Laurentina da Silva

Codônimo do autor | YURI - de 04 anos – Educação Infantil

1º período *b* – Constituição das letras como objetos-substitutos: Estabelecida a distinção entre os modos icônicos e não-icônicos de representação gráfica, é importante buscar as relações entre eles. Inicialmente, mesmo distintos, desenho e escrita podem compartilhar do mesmo espaço gráfico, sem quaisquer relações entre si. Distinguir entre desenhar – marca gráfica figurativa – e escrever – marca gráfica não figurativa – bem como entender a escrita, as letras como objetos-substitutos são aquisições fundamentais na construção do processo psicogenético de alfabetização da criança (FERREIRO, 1995; TEBEROSKY, 1991). Todavia, antes dessa última aquisição, o alfabetizando vivencia um período de transição, em que considera as letras como *objetos-em-si*, para, gradativamente, passá-las a considerá-las como objetos-substitutos.

Com Ferreiro (1995) e Teberosky (1991), assinalamos que as letras como *objetos-em-si* são letras que dizem letras; “[...] elas nadaquerem ‘dizer’” (FERREIRO, 1990, p. 25). E não podem dizer nada ou somente podem dizer o que elas mesmas são: letras. Não mantêm com as imagens gráficas nenhuma relação particular quando compartilham do mesmo espaço gráfico. As letras



como objetos-substitutos são letras que dizem algo diferente delas mesmas – o nome dos objetos/seres do mundo, propriedade esta que o desenho é incapaz de reproduzir – cujo significado só será conhecido, se colocarmos as letras em relação com esses elementos de outro sistema – o sistema dos objetos do mundo.

Após essas duas aquisições permanentes – distinção entre a representação icônica e a representação não-icônica e constituição das cadeias de letras como objetos substitutos – que serão integradas a sistemas mais complexos (FERREIRO, 1995), a criança se vê diante de outro problema: estabelecer critérios quantitativos e qualitativos que garantam a legibilidade do escrito – “quando serve para dizer algo?”. Esta indagação é propulsora de ações da criança, visando definir as condições de interpretação de um escrito, enquanto objeto substituto. É o que discutiremos no 2º período a e no 2º período b, nomeados e caracterizados a seguir:

2º período a – Construção de modos de diferenciação intrafigurais ou intra-relacionais: “O estabelecimento de condições formais de ‘legibilidade’ [...] de um texto marca o início do segundo dos três períodos fundamentais da organização da escrita na criança” (FERREIRO, 1990, p. 27). Tais condições formais de legibilidade dizem respeito às construções nos eixos quantitativos e qualitativos, o que é verificado (embora de forma diferente) – tanto nas escritas pré-silábicas com diferenciações intrafigurais e interfigurais (deste 2º período), quanto em escritas fonetizadas, como a silábica e a alfabética (ambas do 3º período de conceitualização).

No tocante à exigência quantitativa do 2º período, com a construção da hipótese da quantidade mínima de caracteres, o alfabetizando considera que uma escrita só será legível se tiver, no mínimo, três caracteres, construção esta que perdura por muito tempo e que tem uma influência decisiva em toda a evolução (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985). Com base no grande acervo de pesquisas produzidas em diferentes faixas etárias e em diferentes níveis socioeconômicos, é destacado que:

A quantidade de caracteres ótima é 3, e isto não pode ser atribuído a um ensino sistemático dos adultos alfabetizados, porque um adulto de qualquer das línguas que mencionamos lê palavras de uma ou duas letras (artigos, preposições, conjunções, formas verbais etc. que têm essa quantidade) (FERREIRO, 1992, p. 81, grifos nossos).

Vale salientar com Teberosky (1991, p. 51), que “[...] a exigência de uma quantidade mínima de caracteres, sem a qual o que está escrito não é legível, aparece tanto na interpretação quanto na produção de textos”. No eixo qualitativo, também há uma “exigência cognitiva”: a de que os caracteres variem no interior da palavra escrita (hipótese da variedade de caracteres), ressaltando-se que “[...] quantidade e variação intrafigural são critérios absolutos e não relativos” porque “[...] eles não permitem comparar as escritas entre si, mas estabelecer quais delas podem ou poderão ser interpretáveis” (FERREIRO, 1990, p. 29).

Diante do exposto, compreendemos que, para o alfabetizando que se encontra nesse nível do processo, uma lista de diferentes palavras será grafada com sequências de, no mínimo, três/quatro letras que, necessariamente, devem variar no interior das palavras, sem que variem de uma palavra para outra, o que pode ser exemplificado com a Figura 3, por meioda escrita de Luís Antônio, de 8 anos. Luís Antônio tem síndrome de Down; este fato requer uma discussão também relevante no âmbito da alfabetização, o que não é objetivo deste trabalho.

202

Figura 3
Escrita pré-silábica com diferenciação intrafigural

| | |
|---------|-------------|
| B A P j | RINOCERONTE |
| B A P | CAVALO |
| B A P | JRSO |
| B A P | RA |

Fonte | Escrita coletada em 2009, com orientação da Profa. Maria Estela Campelo, por três mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN: Cristine Rosado, Edna Cruz e Karolina Macedo

Codnome do autor | Luís Antônio – 8 anos

2º período b: Construção de modos de diferenciação interfigurais ou inter-relacionais. Nesse momento do processo, as construções anteriores se ampliam; desse modo, além da variação de caracteres no interior de cada palavra (diferenciação intrafigural), a criança passa a exigir que cadeias

de palavras diferentes sejam grafadas com sequências diferentes de letras, constituindo, assim, a escrita diferenciada interfiguralmente, o que pode ser exemplificado com a escrita de Alexsandro, de 8 anos (Figura 4).

Figura 4
Escrita pré-silábica com diferenciações intra e interfigurais



Fonte | Arquivo da Escola Municipal Prof.^ª Emilia Ramos | Natal-Rio Grande do Norte. Escrita coletada em 1998 e cedida à pesquisadora

3º período – Fonetização da escrita; Ferreiro assinala que essa aquisição fundamental marca a viragem do processo de alfabetização, pelo salto qualitativo que representa, “[...] entendendo por este o momento em que [as crianças] começam a compreender que há uma relação bastante precisa, mas não muito clara para elas ainda, entre a pauta sonora da palavra e o que se escreve [...]” (FERREIRO, 1992, p. 83). O salto qualitativo é caracterizado, sobretudo, pela descoberta da relação som/grafia, haja vista que, como já vimos, “Nos dois primeiros períodos, o escrito não está regulado por diferenças ou semelhanças entre os significantes sonoros” (FERREIRO, 1985, p. 24). De acordo com Ferreiro (1995), o período da fonetização tem subníveis, com diferentes hipóteses e escritas e estas levam os nomes das hipóteses: silábica; silábica-alfabética e alfabética – o que também pode ser visualizado na Figura 1.

1º subnível: o da Hipótese silábica com a Escrita silábica – nesse momento, a criança manifesta sua compreensão acerca da relação som/grafia, representando cada sílaba da palavra com um grafema. Todavia,

A hipótese silábica pode aparecer com grafias ainda distantes das formas das letras, tanto como com grafias bem diferenciadas. Neste último caso, as letras podem ou não ser utilizadas com um

valor sonoro estável. [...]. *Que a hipótese silábica possa aparecer sem que haja grafias suficientemente diferenciadas é absolutamente surpreendente.* Porém, há pelo menos um caso nítido: Erik (5a CB) usa somente formas circulares, fechadas ou semifechadas, às quais, ocasionalmente, acrescenta uma linha vertical (dando como resultado algo próximo a P). Com essas formas, e trabalhando com caracteres separados entre si, Erik propõe dois caracteres para 'sapo' (lido silabicamente como 'sa/po' enquanto vai mostrando, fazendo uma clara correspondência: para cada grafia uma sílaba); escreve também dois caracteres para 'urso' (oso) (lido silabicamente 'ur/so' como antes), porém escreve três caracteres para 'patinho' (lido silabicamente 'pa/ti/nho', com o mesmo método de correspondência (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985a, p. 193-194, grifos nossos).

204 Nesses casos, inferimos que, provavelmente, o alfabetizando avançou nas construções conceituais acerca da língua escrita, mas não dispõe das ferramentas – o conhecimento das letras do alfabeto – necessárias para a produção de escritas compatíveis com hipóteses mais avançadas e já construídas. No exemplo de Erik, como em outros casos que já vimos, uma hipótese fonetizada (a silábica) foi construída, mas a produção gráfica não acompanha essa evolução, que só passa a ser percebida, a partir da marcação da pauta sonora, pelo autor, no momento da leitura de sua própria escrita.

Considerando a importância do conhecimento, pelo professor, sobre a evolução dos aspectos construtivos da escrita nos eixos quantitativo e qualitativo, evidenciaremos os avanços do alfabetizando nos referidos eixos, seguindo o seu percurso por cada um dos três principais níveis de conceitualização apresentados por Ferreiro e Teberosky (1985; 1985a) e por Ferreiro (1985; 1990; 1995). Assim, vejamos:

Na escrita pré-silábica, conforme já discutimos, havia a exigência mínima de três, quatro caracteres para garantir a legibilidade do escrito. Na escrita silábica, sobre o eixo quantitativo, há a descoberta de que a quantidade de letras com que se vai escrever uma palavra pode ter correspondência com a quantidade de partes que se reconhece na emissão oral (FERREIRO, 1985). Desse modo, a quantidade de letras vai depender da quantidade de sílabas da palavra a ser escrita, conforme a perspectiva do alfabetizando, que nem sempre corresponde à divisão silábica formal. Assim, uma palavra



trissílaba, por exemplo, poderá ser notada, silabicamente, como se fosse polisílaba e vice-versa.

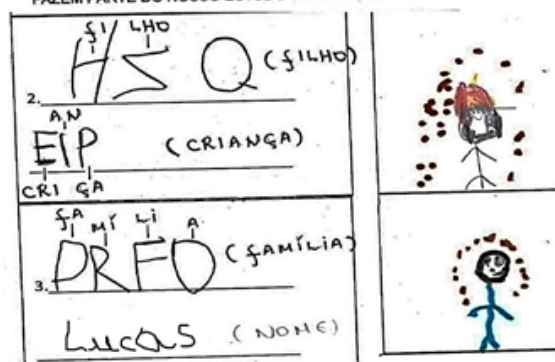
Na escrita pré-silábica, as construções no eixo qualitativo eram norteadas pela hipótese da variedade de caracteres. No caso da escrita silábica, quando as letras começam a adquirir valores sonoros estáveis, há a descoberta, no referido eixo, de que partes sonoras semelhantes começam a se exprimir por letras semelhantes (FERREIRO, 1985). Esse avanço evidencia a (re) construção de hipóteses anteriores, marcadas pela exigência de letras diferentes no interior das palavras (escrita pré-silábica com diferenciação intrafigural) ou da seqüência de letras das palavras, quando comparadas entre si (escrita pré-silábica com diferenciação interfigural). Explica, ainda, Ferreiro (1987) que as escritas silábicas podem ser de dois tipos:

Tipo 1: escrita silábica sem valor sonoro convencional – quando, na sua escrita, a criança *não utiliza* vogais ou consoantes da escrita formal da palavra representada. No caso dessas escritas, “[...] a criança põe tantas letras quantas sílabas possui a palavra, mas qualquer letra para qualquer sílaba” (FERREIRO, 1987, p. 94). Na produção de Lucas (Figura 5), por exemplo, ele grafa com as letras E - I - P, cada sílaba da palavra CRI-AN-ÇA. Vejamos: E | CRI; I | AN; P | ÇA.

Figura 5

Escrita silábica sem valor sonoro convencional

1- ESCREVA E DESENHE OS NOMES DITADOS PELA PROFESSORA QUE FAZEM PARTE DO NOSSO ESTUDO SOBRE A FAMÍLIA.



Fonte|Escrita coletada em 2013, pelas Professoras Ruth Regina e Isaura Brandão (NEI/CAp/UFRN) e cedida à pesquisadora

Codiname do autor | Lucas, de 5 anos - Educação Infantil

Ratificando o que foi dito no parágrafo anterior, Ferreiro (1987, p. 94) explica que, no caso dessas escritas, “[...] a criança põe tantas letras quantas sílabas possui a palavra, mas qualquer letra para qualquer sílaba”. Examinemos, nesse sentido, a produção escrita de Lucas, representada na linha superior e, na linha inferior, a leitura que ele fez da própria escrita. Ali, ele registra qualquer letra para representar/notar qualquer sílaba, como pode ser visualizado na escrita das palavras: filho; criança; família, lembrando que a divisão silábica do alfabetizando desse nível nem sempre corresponde de formal (caso da palavra FAMÍLIA).

| | | | | | |
|----|-----|----|-----|----|----|
| H | Z | Q | E | I | A |
| | | | | | |
| FI | LHO | ?? | CRI | AN | ÇA |
| | | P | R | F | O |
| | | | | | |
| | | FA | MÍ | LI | A |

206

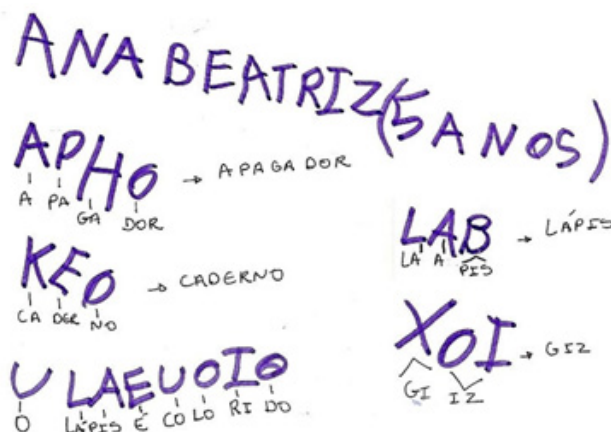
Todavia, observamos que, apesar da aparente tranquilidade de Lucas na produção da escrita silábica da palavra FILHO (dissílaba), o aluno manifesta certa vinculação (ainda) à hipótese da quantidade mínima de caracteres, do período precedente. Assim sendo, mesmo assinalando os caracteres H – Fle Z – LHO, Lucas procura compensar o desequilíbrio gerado pela situação, acrescentando a letra Q, mesmo sem relacioná-la a quaisquer das sílabas da palavra em foco.

Tipo 2: quando vogais e/ou consoantes da escrita convencional são utilizadas na produção do alfabetizando, temos a escrita silábica com valor sonoro convencional, “[...], mas dentro de um sistema silábico” (FERREIRO, 1987, p. 94), marcando a construção no eixo qualitativo, já referida. Como exemplo, temos a escrita (Figura 6) de Ana Beatriz, de 5 anos, aluna de Educação Infantil.



Figura 6

Escrita silábica com valor sonoro convencional



Fonte | Escrita coletada em 2005, com orientação da Prof.ª Maria Estela Campelo, por dois alunos do curso de Pedagogia da UFRN: Emerson Nunes de Almeida e Jane Alves

Na produção de Ana Beatriz (5 anos), percebemos que ela utiliza os grafemas APHO para representar cada sílaba da palavra 'APAGADOR'. Vejamos, pois, as correspondências, na leitura feita por ela, para esta e as demais palavras da lista.

| | | | | | | |
|---|----|-----|-----|----|-----|----|
| A | P | H | O | K | E | O |
| | | | | | | |
| A | PA | GA | DOR | CA | DER | NO |
| | L | AB | | X | OI | |
| | | | | | | |
| | LÁ | PIS | | G | IZ | |

Na escrita da palavra 'APAGADOR' – o 'A' representa uma sílaba que contém esse valor vocálico ('A'); e o mesmo ocorre na quase totalidade das outras sílabas: 'A' para 'PA'; 'O' para 'DOR', o que também é observado nas demais palavras: em CADERNO – 'E' para 'DER'; 'O' para 'NO'. Em GIZ, 'I' para 'IZ', embora escreva 'OI'. Ainda na palavra 'APAGADOR', observamos

que Ana utiliza o grafema 'H' para representar a sílaba 'GA', procedimento este que já encontramos na escrita de outros alfabetizandos – tanto crianças, quanto jovens e adultos.

No caso da consoante 'K' para representar a sílaba 'CA', consideramos que, aí, Ana já "ensaia" a escrita alfabética desta sílaba, uma vez que, todos os sons de que precisa para oralizar a referida sílaba, já estão presentes no grafema 'K'. E o que observamos na escrita silábica das palavras – LÁPIS (dissílaba) e GIZ (monossílaba)?

Na análise dessas escritas, como na escrita anterior de Lucas, em confronto com o enunciado da hipótese silábica, poderíamos, grosso modo, concluir que as escritas de Lucas e de Ana Beatriz seriam uma negação do que afirma Ferreiro (1985) acerca das produções embasadas nessa hipótese. Todavia, considerando que a alfabetização não se dá por aquisições cumulativas, mas por reconstruções conceituais, que acontecem num processo que vai se intrincando paulatinamente, cada (re)construção acontece em patamares sempre mais evoluídos, mas alicerçada no que foi construído anteriormente. Desse modo, o alfabetizando pode, simultaneamente, ingressar num nível de conceitualização mais evoluído, sem ter reconstruído todas as hipóteses do período precedente, como nos exemplos das escritas de Lucas e de Ana Beatriz.

No caso particular de Ana, mesmo produzindo escritas silábicas com valores sonoros estáveis, ela demonstra que as exigências cognitivas decorrentes da construção no eixo quantitativo – da hipótese (anterior) pré-silábica – ainda estão tão fortes que desestabilizaram a hipótese silábica, recém-construída. Nesse caso, a escrita silábica de trissílabos e polissílabos não desencadeou nenhum transtorno porque não é incoerente com a hipótese da quantidade mínima de caracteres (ainda vigente); mas, quando Ana "percebeu" que deveria produzir escritas silábicas de monossílabos e dissílabos, os conflitos cognitivos em torno de eixos quantitativos antagônicos, desequilibraram Ana Beatriz que buscou sua equilíbrio, ainda que temporária, na "opção" pelo "respeito" à quantidade mínima de caracteres – três – para garantir a legibilidade do seu escrito. Nesse sentido, em vez de grafar a palavra "LÁPIS" com dois caracteres, produziu "LAB" e leu: "LA/A/PIS"; no caso do monossílabo "GIZ", em vez de grafar com, apenas, uma dessas letras (pois é monossílabo), grafou "XOI" e ainda leu "GI/IZ".



No seu Relatório, os alunos Emerson Nunes e Jane Alves registraram que Ana Beatriz demonstrou dificuldades para escrever a palavra "GIZ" e perguntou: "quantas letras tem uma sílaba?". Emerson respondeu com outra pergunta: "o que você acha?" – ao que ela completou: "Eu acho que é só uma". Mesmo assim, representou com três caracteres – 'XOI' – alegando que faltavam letras, principalmente quando era convidada a ler a sua própria produção.

Na escrita da frase, Ana grafa uma letra para cada sílaba, demonstrando ter superado os conflitos vivenciados por ocasião da escrita da lista de palavras, quando foi convidada a ler (para registro das marcações) e interrogada para justificar algumas das posições que assumia. Esse tipo de mediação que enseja a reflexão do alfabetizando acerca da própria escrita, muitas vezes, é fator de superação imediata de conflitos e, conseqüentemente, de avanços para níveis de conceitualização mais avançados.

Vejamos a frase (na primeira seqüência de letras) produzida por Ana Beatriz:

| | | | | | | | |
|---|----|-----|---|----|----|----|----|
| U | L | A | E | U | O | I | O |
| | | | | | | | |
| O | LÁ | PIS | É | CO | LO | RI | DO |

209

Na análise psicogenética da escrita da frase, observamos que essa produção de Ana Beatriz difere de outros alfabetizandos que, no caso de escritas silábicas, representam cada palavra da frase – e não cada sílaba da palavra – com um grafema. Tomando por base a produção escrita de Ana Beatriz, perguntamos:

No âmbito da escrita silábica com valor sonoro convencional, qual a produção mais complexa – a que representa as sílabas com as vogais da palavra – ou a que grafa as sílabas utilizando-se das consoantes?

Considerando que Ana Beatriz utiliza vogais e consoantes que estão presentes na escrita convencional da palavra que gostaria de notar, destacamos que a sua escrita silábica, como um todo, já está mais avançada do que outras escritas silábicas, em que o alfabetizando só trabalha com as vogais – asserção esta que encontra fundamentos em Teberosky e Colomer (2003). Portanto, com respaldo em Teberosky e Colomer (2003), compreendemos que

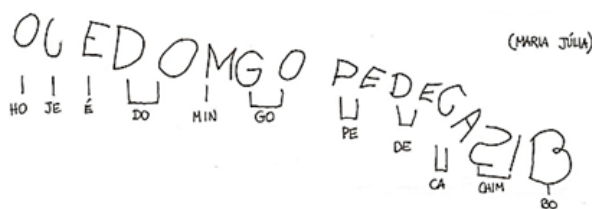
há muitos fatores que podem balizar a nossa opinião de que a escrita silábica com valor sonoro convencional e que se apresenta por meio das consoantes é mais complexa do que a escrita silábica, com valor sonoro convencional, representada pelas vogais da palavra.

Aprendemos também com Emilia Ferreiro que a escrita silábica, apesar de ser constantemente infirmada pelos diversos escritos do ambiente da criança, é satisfatória para o alfabetizando que escreve sob a direção da hipótese silábica (FERREIRO, 1995). Neste e n'outros casos semelhantes, diríamos que uma boa mediação docente faria o alfabetizando avançar, de forma mais rápida, para a escrita silábico-alfabética, onde uma conjugação de hipóteses é construída, sem exclusão da hipótese silábica, chegando-se à próxima etapa de produção fonetizada.

2º *subnível*: com o uso simultâneo das hipóteses silábica e alfabética, temos, portanto, a Escrita silábico-alfabética. Para Azenha (2003, p. 82, grifos nossos), “[...] a escrita silábico-alfabética é um momento de transição⁵, em que a criança, sem abandonar a hipótese anterior, ensaia em alguns segmentos a análise da escrita em termos dos fonemas (escrita alfabética)”.

Como exemplo da escrita silábico-alfabética, apresentamos a escrita de Maria Júlia, Figura 7. Na sua produção – escrita parcial da Parlenda ‘HOJE É DOMINGO PÉ DE CACHIMBO’ – observamos que cada marca gráfica, ora, registra uma sílaba oral: (J – JE; M – MIN; SI – CHIM; B – BO); ora as marcas gráficas representam os fonemas da língua oral: (O – HO; E – É; DO – DO; GO – GO; PE – PÉ; DE – DE; GA – CA.

Figura 7
Escrita silábico-alfabética



Fonte | Escrita coletada e cedida à pesquisadora pela Prof.ª Adélia Ubarana (NEI/CAp/UFRN)

3º *subnível*: Com base na hipótese alfabética, subjacente à escrita alfabética, o alfabetizando deve registrar todos os fonemas da língua oral,

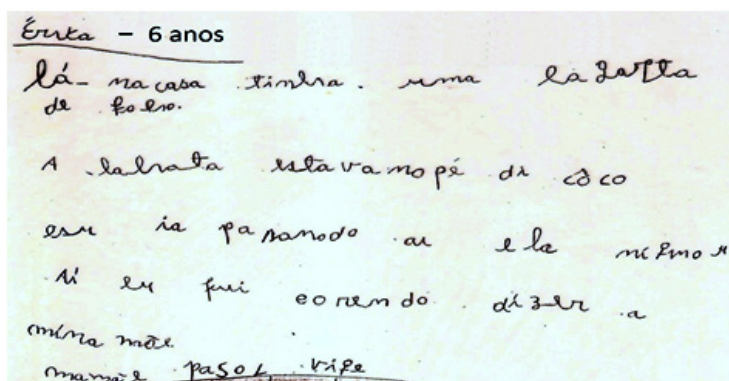


ainda que, inicialmente, não considere as normas ortográficas. O ingresso nesse momento último do sistema socialmente estabelecido é permitido com a descoberta de que a sílaba não pode ser considerada 'a unidade' porque ela própria é reanalisável em elementos menores, os fonemas.

Como parte da construção no eixo quantitativo, a criança descobre que não basta, necessariamente, uma letra por sílaba, e que não se estabelece regularidade duplicando letras por sílaba, uma vez que a relação letras/sílaba é variável (FERREIRO, 1985, p. 27). A construção no eixo qualitativo da escrita alfabética acontece com a (re)construção desse eixo no âmbito da escrita silábica; ou seja, aqui, a criança descobre que "[...] a identidade de som não garante identidade de letras, nem a identidade de letras a de sons". Além disso, suas interações com o objeto de conhecimento, se bem mediadas, poderão favorecer sua compreensão de que, no Sistema de Notação Alfabética, não há relações biunívocas entre todos os grafemas e fonemas.

A escrita alfabética pode ser não-ortográfica ou ortográfica. Como exemplo, apresentamos a escrita de Érika (Figura 8), onde todos os fonemas são representados, embora desconsiderando as normas ortográficas. Observemos, na Figura 8, a palavra 'miqmo u – ME QUEIMOU'.

Figura 8
Escrita alfabética não ortográfica



Fonte | Escrita coletada pela aluna do curso de Pedagogia da UFRN e bolsista de Iniciação Científica/CNPq – Helena Cunha Dantas (1995), como parte do Projeto de Pesquisa 'Usos e Funções da língua escrita no cotidiano extra escolar', coordenado pela Profa. Maria Estela Campelo/UFRN

Consideramos interessante apresentar ao leitor o texto da *Leitura de Érika*, pela própria Érika, o que enseja a comparação do texto escrito com a leitura do mesmo.

Após nossas reflexões sobre o processo psicogenético de construção da língua escrita, teceremos nossas *Considerações Finais*.

LEITURA DA ESCRITA DE ÉRIKA, PELA PRÓPRIA ÉRIKA

"Lá na casa tinha uma lagarta de fogo. A lagarta estava no pé de côco. Eu ia passando, aí ela me queimou. Aí eu fui correndo dizer a minha mãe. Mamãe passou Vique" – referindo-se ao secular unguento 'VickVapoRub'.

Considerações finais

Retomar e analisar produções escritas de alfabetizandos, que temos colecionado ao longo de 20 anos das nossas vivências docentes, configurou-se como um prazeroso exercício de (re)construções de conhecimentos sobre a psicogênese da língua escrita, agora voltada para a alfabetização de crianças norte-rio-grandenses. Dentre essas inúmeras reconstruções, algumas podem ser destacadas: a) a ratificação, no nosso Estado, de achados de pesquisas realizadas em diversos contextos e culturas, com diferentes sujeitos – crianças argentinas, mexicanas, venezuelanas, portuguesas, francesas, italianas, norte-americanas, dentre outras (FERREIRO, 1992) – e que têm sido divulgados por inúmeros pesquisadores embasados nos princípios psicogenéticos defendidos por Emilia Ferreiro; b) as evidências de possibilidades de uma imersão no cerne do processo de alfabetização, para melhor compreensão do mesmo e conseqüente redirecionamento da prática pedagógica de professores alfabetizadores.

Registramos, ainda, que as descobertas de Emilia Ferreiro e dos pesquisadores por ela liderados representam, em termos quantitativos e qualitativos, muito mais do que esta síntese a que conseguimos chegar com nosso estudo. Todavia, considerando a complexidade desse aporte teórico, construído a muitas mãos, não nos causa estranheza, embora não seja desejável, o surgimento de equívocos no âmbito desse referencial.

Um desses equívocos diz respeito à interpretação de que, na sua criação, Ferreiro e Teberosky (1985a) adotaram uma 'tese de recapitulação', o



que é negado por Ferreiro (1990) e Ferreiro (1995a), com explicações convincentes, das quais apresentamos alguns recortes:

a) considerando que o desenvolvimento psicogenético de aquisição da língua escrita tem início com a separação entre os sistemas representativos icônicos e não-icônicos, é afastada qualquer possibilidade de as escritas fonetizadas serem antecedidas pelas marcas pictográficas, presentes na história da escrita na humanidade, conforme autores de renome; b) não devemos confundir a história das marcas gráficas – como as marcas pictográficas – com a história dos sistemas de marcas linguisticamente interpretadas; c) a história das grafias individuais, como a evolução da ‘cabeça de boi’ até a letra grega alfa e a nossa letra ‘A’ não pode ser comparada à história dos sistemas de escrita, “[...] são coisas diferentes”; d) “[...] o reconhecimento dos antecedentes históricos é uma coisa; retroceder o debate à época dos antecessores é outra” (FERREIRO, 1995a, p. 160 e 162).

Enfim, Ferreiro (1995a, p. 158) também informa que “[...] apesar de estarem expostas apenas a um tipo de escrita (alfabética), as crianças recapitulariam alguns momentos-chave da história da escrita na humanidade”; porém, de forma mais explícita, ratifica a sua posição contrária àquela tese e complementa: “No entanto, é preciso reconhecer que de forma alguma tentamos adotar uma tese de ‘recapitulação’”. A autora também tem sido cobrada quanto a sua posição acerca da alfabetização de crianças na primeira infância, o que tem gerado mal-entendidos, por mais que ela tente esclarecer a questão – “Deve-se ou não se deve ensinar a criança a ler e a escrever na primeira infância?” – ora com referência à pré-escola, ora ao 1º ano do ensino fundamental, ora a uma determinada faixa etária etc.

Considerando a motivação da escrita deste artigo, decidimos encerrar as nossas Considerações Finais, retomando, numa síntese, a reflexão de Emilia Ferreiro sobre ‘Cultura Escrita na Primeira Infância’, e que contempla a questão anterior. Assim, diz a autora:

O que proponho é substituir a pergunta centrada no ensino por outra centrada na aprendizagem: deve-se permitir ou não que as crianças aprendam sobre a língua escrita na pré-escola? Nesse caso, a resposta é redondamente sim. [...] Refiro-me aos quatro ou cinco anos – o que se pode fazer aos quatro ou cinco anos? Dar condições para ter experiências variadas com a língua escrita: escutar ler, permitir escrever, poder perguntar, descobrir as diferenças e as

relações entre imagem e texto [...]. Um ambiente em que se possa aprender, que não proíba aprender, deve ter livros, deve deixar circular a informação sobre a língua escrita, mas é evidente que o ambiente por si mesmo não é o que alfabetiza. [...]. A simples presença do objeto não garante conhecimento, mas a ausência do objeto garante desconhecimento (FERREIRO, 2001, p. 146, 147-148).

Finalizando, achamos pertinente ressaltar que o processo de construção das hipóteses infantis sobre a escrita é caracterizado por avanços, recuos, conflitos cognitivos, (des)equilibrações, o que é grandemente influenciado pelas intervenções pedagógicas do professor, a partir das produções das crianças, uma vez que, “[...] conhecer a psicogênese da alfabetização não implica, [...], permanecer estático, à espera do aparecimento do próximo nível” (FERREIRO, 1995, p. 34).

Notas

- 1 “Psicogênese da língua escrita: estudo sobre as transformações do conhecimento do alfabetizando acerca da língua escrita” (FERREIRO, 1995, p.16).
- 2 O evento a que nos referimos diz respeito ao 1º Seminário ‘Victor Civita de Educação com Emilia Ferreiro’. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=ImQaOt_qVm4 Acesso em: 16 jan. 2013.
- 3 Nossa Figura acerca da ‘Evolução das Conceitualizações sobre a Escrita’, agora em sua 4ª versão, foi idealizada inicialmente em 2001 e teve como grande referência, o texto de Ferreiro (1990). Ao longo desses 14 (catorze) anos de sua primeira versão, nossa criação vem sendo enriquecida com a colaboração do olhar crítico dos nossos alunos do curso de Pedagogia (UFRN) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRN), além de professores do sistema público de educação, que têm participado de nossas aulas nos cursos de formação docente oferecidos pela UFRN. Registramos, ainda, que os depoimentos desses colaboradores têm nos estimulado a utilizar a referida Figura nas nossas aulas, o que tem nos ajudado bastante.
- 4 Salientamos que essa é uma questão sempre recorrente nas turmas em que ministramos aulas sobre a Psicogênese da língua escrita: seja no curso de graduação em Pedagogia (UFRN), seja no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRN), seja em outros cursos de formação de professores.
- 5 Numa referência mais recente à escrita silábico-alfabética, assim, se expressa Ferreiro(2001, p.95): “[...] descrevi em tudo quanto foi lado [a escrita silábico-alfabética] como um período de transição, como um fenômeno misto, como algo destinado a ser superado, precisamente por essa oscilação entre um e outro tipo de regularidade. Contudo, direi que a tese de Graciela Quinteros [orientanda de Emilia Ferreiro] parece sugerir que o período silábico-alfabético tem sua própria especificidade. [...]. Até agora o descrevi como transição, mas talvez tenha de repensá-lo como um período com uma especificidade própria”.



Referências

AZENHA, Maria da Graça. **Imagens e letras**: Ferreiro e Luria. Duas teorias psicogenéticas. São Paulo: Ática, 1995.

_____. **Construtivismo**: de Piaget a Emilia Ferreiro. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

BAUER, Martin W.; AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George; (Org.). **Pesquisa qualitativa com textos, imagem e som**: um manual prático. Tradução Pedrinho Arcides Guareschi. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Em busca da construção de sentidos: o trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Org.). **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema Educacional Brasileiro. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: manual do pacto. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf. Acesso em: 21 abr. 2013.

FERREIRO, Emilia. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. In: FERREIRO, Emilia (Org.). **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzales. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

_____. Processos de aquisição da língua escrita no contexto escolar. In: FERREIRO, Emilia (Org.). **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzales. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985a.

_____. **Alfabetização em processo**. Tradução Maria Antônia Cruz Costa Magalhães, Marisa do Nascimento Paro e Sara Cunha Lima. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

_____. A escrita... antes das letras. In: SINCLAIR, Hermine (Org.). **A produção de notações na criança**: linguagem, números, ritmos e melodias. Tradução Maria Lúcia F. Moro. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

_____. A cultura escrita na Primeira Infância. In: FERREIRO, Emilia. **Cultura escrita e educação**: conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Com todas as letras.** Tradução Maria Zilda da Cunha Lopes. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Yetta M. (Org.). **Como as crianças constroem a leitura e a escrita:** perspectivas piagetianas. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1995.

_____. Sobre a necessária coordenação entre semelhanças e diferenças. In: CASTORINA, José Antônio; FERREIRO, Emilia; LERNER, Delia; OLIVEIRA, Marta Kohl de (Org.). **Piaget-Vygotsky:** novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1995a.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. A compreensão do sistema de escrita: construções originais da criança e informação específica dos adultos. In: FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização.** Tradução Horácio Gonzales. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

_____. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1985a.

MORAIS, Artur Gomes de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. de; LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Alfabetização:** apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Apresentação. In: AZENHA, Maria da Graça. **Imagens e letras:** Ferreiro e Luria – duas teorias psicogenéticas. São Paulo: Ática, 1995.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

SOARES, Magda. **Aprender a escrever, ensinar a escrever.** In: ZACCUR, Edwiges (Org.). A magia da linguagem. Rio de Janeiro: DP & A/SEPE, 1999.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita.** Tradução Beatriz Cardoso. 4. ed. São Paulo: Trajetória Cultural; Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever:** uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIEIRA, Giane Bezerra. **Alfabetizar letando:** Investigação-ação fundada nas necessidades de formação docente. 2010. 333f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.



WEISZ, Telma. Prefácio. In: FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzales. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

Profa. Dra. Maria Estela Costa Holanda Campelo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Natal
Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa Análise de Necessidades da Formação Docente
E-mail | estelacampelo@hotmail.com

Recebido 30 nov. 2015

Aceito 8 dez. 2015



Educação jesuítica na América Portuguesa: a dispensa das leis positivas e a racionalidade mercantil

Célio Juvenal Costa
Anderson dos Santos de Oliveira¹
Universidade Estadual de Maringá

Resumo

O objetivo deste artigo é determinar a plausibilidade de nossa tese de que as solicitações da dispensa das leis positivas, presentes nas cartas jesuíticas enviadas da América Portuguesa no século XVI, demonstram que a atuação dos missionários, no Brasil *quincentista*, além de seus fins religiosos, foi marcada, também, pela racionalidade mercantil. Defende-se, assim, que os jesuítas agiam antenados às contingências daquela realidade europeia, lusa e *brasílica*. Ao espírito reformista somava-se a mentalidade mercantil, que dava à missão a feição de empreendimento religioso, na qual a lógica de se ter lucros espirituais direcionou a *práxis* daqueles mercadores de almas.

Palavras-chave: Companhia de Jesus. Racionalidade mercantil. América Portuguesa.

218

Education jesuitin Portuguese America: the positive laws cancellation and the market rationality

Abstract

The objective of this paper is to determine the plausibility of our thesis that the requests of positive laws cancellation, present in the Jesuit letters of Portuguese America in the sixteenth century, show that the action of missionaries in Brazil in the 16th century, in addition to its religious purposes, have been marked also by market rationality. We argue that the Jesuits acted tuned to contingencies that European, Portuguese and Brazilian reality. The reformist spirit amounted to merchant mentality, and gave the mission the garb of religious enterprise. Thus, the logic to have spiritual profite directed the praxis of those souls merchants.

Keywords: Society of Jesus. Market rationality. Portuguese America.



La educación jesuita en el América Portuguesa: la exención de las leyes positivas y la racionalidad del mercado

Resumen

El propósito de este artículo es determinar la verosimilitud de nuestra tesis de que las peticiones de la exención de las leyes positivas, presente en las cartas de los jesuitas de la América portuguesa en el siglo XVI, muestran que la acción de los misioneros en Brasil del siglo XVI, además de sus fines religiosos, estuvo marcada también por la racionalidad del mercado. Argumentamos que los jesuitas actuaron en sintonía con las contingencias que la realidad europea, portuguesa y *Brasilica*. El espíritu reformista ascendió a la mentalidad de comerciante, y le dio la misión de la vestimenta de la empresa religiosa. Por lo tanto, la lógica de obtener lucros espirituales dirigió la praxis de esos comerciantes de las almas.

Palabras-clave: Compañía de Jesús. Racionalidad del mercado. América Portuguesa.

Introdução

A instituição de leis a serem seguidas por um determinado povo, por uma determinada sociedade, é algo inerente à sociabilidade humana. A criação de regras sociais que limitam e direcionam a ação do indivíduo é resultado da necessidade da convivência coletiva e do respeito a certos valores, instituídos por grupos ou pessoas.

As primeiras leis, quando da inexistência da escrita e antes de uma racionalidade mais contábil, se estabeleciam de forma consuetudinária, se tornando práticas a partir da tradição dos costumes. A lei grega da época heroica de se tratar bem as visitas, por exemplo, garantia, ou procurava garantir o deslocamento de pessoas, das informações e, especialmente, das atividades diplomáticas, no caso das cortes.

As leis consuetudinárias eram uma prática social durante boa parte da chamada Idade Média. Especialmente nos seus períodos iniciais, de formação dos reinos bárbaros e da feudalização da Europa, as regras sociais se impunham normalmente a partir dos mandatários, que se julgavam com certos privilégios inerentes à sua função social, os quais criavam normas que, com o tempo, passavam a ter o caráter de lei, ou seja, de subordinar e obrigar as

ações dos indivíduos. O direito do senhor feudal à primeira noite da noiva serva vigorou em vários locais como um instrumento de poder do senhorio que tinha o direito de vida e morte de seus camponeses.

Com a volta do comércio a partir do século XI e suas derivações históricas, como o ressurgimento das cidades, da vida urbana, da escola, do refortalecimento da Igreja Cristã e processo de centralização do poder político, mudanças ocorreram no estabelecimento das leis, as quais, paulatinamente, passaram de consuetudinárias para positivas.

As leis positivas, ou o direito positivo, é característico de uma sociedade que tem, no estabelecimento escrito das regras, a regulação da vida em sociedade, regras que se tornam claras para todos na sociedade, os quais, a partir de então, não podem alegar o desconhecimento das leis para justificar práticas tidas como criminosas. No mundo ocidental moderno, a sociedade da Baixa Idade Média inaugurou o direito positivo inspirado, em grande medida, pela compreensão cristã no estabelecimento do que se tornou lícito e ilícito no agir das pessoas.

O Direito Canônico inspirou, em grande medida, o Direito Civil, a ponto de, por exemplo, nas Ordenações Manuelinas, conjunto de leis promulgadas em Portugal em 1603, já à época da União Ibérica, ter como um dos seus primeiros graves crimes a heresia. No período da Baixa Idade Média e, em grande parte, na própria Modernidade, o conjunto das leis positivas civis eram provenientes da visão de mundo cristã, visão essa que era pesquisada, publicada e normatizada pelos clérigos. Legislação e religião se misturavam, conforme afirma Paiva, refletindo sobre a religiosidade como marca da cultura brasileira nos séculos XVI e XVII,

A secularização procede por via jurídica e não por oposição à religião. O entendimento que a sociedade *corpo social* tem de si mesma se desdobra, harmoniosamente, em afirmações de princípios que, incorporados à prática social, refazem o argumento: mantendo a consideração à religião, explicitando-se mesmo em termos teológicos, levam a uma mudança na compreensão da realidade. A própria Teologia se racionaliza, – São Tomás se faz paradigmático – embasando *religiosamente* o novo entendimento. Tem-se uma caminhada: do *religioso* para o jurídico, da Teologia para o Direito, preservando-se, contudo, as mesmas imagens – poder divino, sacerdócio, liturgia, sacralidade etc (PAIVA 2012, p. 36, grifos no original).



No que dizia respeito à atuação educacional e catequética que os padres jesuítas tiveram na América Portuguesa, sobretudo, no século XVI, o direito positivo impunha certas normas que deveriam ser seguidas especialmente no que se referia à conversão dos chamados gentios, os índios. As normas que deveriam se estender aos gentios eram, de certo modo, as mesmas que se esperava de qualquer súdito lusitano e de qualquer cristão, onde ele estivesse. Qualquer súdito e qualquer cristão (o que, aliás, até os *seiscientos* eram sinônimos em Portugal) deveriam observar regras no se vestir, no se relacionar, no se casar etc., para que a sociedade tivesse uma determinada direção e ordem.

No entanto, no *quinhetos*, especialmente nas terras de conquista e expansão portuguesas, um outro elemento, aliás, impulsionador da existência do direito positivo, é tão determinante como a religião: se trata do mercantil. A racionalidade mercantil que esteve na base das mudanças sociais da Baixa Idade Média se estendeu por toda a Modernidade, adquirindo uma espécie de “roupagem” religiosa e, portanto, esteve presente nas ações dos padres missionários na América Portuguesa do século XVI.

O objetivo deste artigo é determinar a plausibilidade de nossa tese de que as solicitações da dispensa das leis positivas, presentes nas cartas jesuíticas enviadas da América Portuguesa no século XVI, fazem parte do processo educacional indígena e evidenciam que a atuação dos missionários, no Brasil *quinhentista*, além de seus fins evidentemente religiosos, foi marcada também pela mentalidade mercantil que predominava tanto na Europa quanto no Império Lusitano. Essas leis não permitiam o casamento entre parentes, e os índios, em sua maioria, eram casados com os próprios familiares. Uma vez que os missionários não poderiam realizar os casamentos desses *gentisinfra*tores, ficavam impedidos de batizá-los. Assim, o bom andamento das missões – expresso pela quantificação dos sacramentos – estaria comprometido. Com efeito, foram necessários vários pedidos que culminaram na dispensa dessas leis para alguns casos específicos dos *gentis*.

A nova Ordem religiosa, criada por Inácio de Loyola e seis companheiros, emergiu da realidade *quinhentista* europeia, um período de avultamento comercial, de reformas religiosas e de novos emparelhamentos em todos os âmbitos da existência humana. A despeito de que o objetivo primário dos irmanados fosse a conquista de Jerusalém por meio da pregação da *santa fé católica*, em vista dos impedimentos à perseguição desse ideal, colocaram-se

à disposição do *Vigário de Cristo*. Diante disso, em 1540, mediado por D. Diogo de Gouveia e D. Pedro Mascarenhas, embaixadores portugueses em Paris e Roma, D. João III (1521-1557), Rei de Portugal, solicitou ao Papa Paulo III (1534-1549) alguns de seus membros para exercer o Padroado Luso na Índia. Em atenção ao pedido, Simão Rodrigues e Francisco Xavier foram enviados à Coroa Portuguesa e, diante da empatia gerada entre a corte e os jesuítas, o primeiro teve de permanecer no reino e somente o segundo foi enviado às missões.

Com o tempo, os laços entre os missionários e os portugueses se estreitaram – uma vez que Portugal ansiava por uma reforma religiosa e a Companhia exalava um espírito reformista –, e os membros da nova Ordem desempenharam várias funções no território lusitano. Não obstante, o principal objetivo dos jesuítas era a missão, ou seja, exercer o Padroado Português em seus domínios. Assim, em 1549, seis jesuítas, chefiados pelo P. Manoel da Nóbrega, foram enviados por D. João III, juntamente com Tomé de Souza, primeiro Governador do Brasil (1549-1553), à América Portuguesa, onde permaneceram por 210 anos, até sua expulsão em 1759, desenvolvendo atividades missionárias, educacionais, catequéticas e evangelizadoras, dentre outras.

Defende-se que a Companhia de Jesus, mais do que ser uma Ordem criada em meio aos e fomentadora dos ideais dos movimentos de reforma interna da Igreja Romana, também estava atenta e agia consoante a mentalidade comercial vigente naqueles tempos. Nessa análise, ela sempre foi considerada uma instituição humana, criada, organizada e constantemente repensada por homens do século XVI. Além de seus princípios religiosos, a Companhia de Jesus manifestava o *espírito do tempo*, que tinha a racionalidade mercante como uma de suas faces.

Em que pese a existência de outras fontes da Companhia de Jesus para o estudo da atuação jesuítica e da história da educação no *quinientos* da América Portuguesa, elencaram-se as cartas enviadas do Brasil como as principais. Essas fontes foram constituídas a partir das *Cartas Jesuíticas* da edição da Edusp/Itatiaia e das cartas reunidas por Serafim Leite na série *Monumenta Brasiliae*. Ambas, abarcam as missivas enviadas pelos missionários atuantes na América Portuguesa no século XVI, mais precisamente entre os anos de 1549 e 1568.



Para discutir o objetivo proposto, inicialmente será analisada a Companhia de Jesus dentro de seu contexto de fundação tanto europeu quanto lusitano, marcado por duas faces, a saber, o espírito reformista e a racionalidade mercantil. Em seguida, será abordada a atuação dos missionários no Brasil *quinhentista*, mormente no que diz respeito à conquista do índio à *santa fé católica*. Por fim, será apresentado o tema da dispensa das leis positivas presente nas cartas e discutido o seu alinhamento à racionalidade mercantil dentro do contexto do cumprimento da missão dos padres jesuítas em território *tupiniquim*.

A Companhia de Jesus no contexto euro-lusitano: reformista e mercantil

A Companhia de Jesus é fruto das contingências do século XVI europeu. Para os homens que viviam naquele momento, longe dos conceitos abstratos de pesquisadores que simplesmente a apontam como sendo a de um século em transição, a realidade lhes era palpável e concreta, real(idade). Não se davam ao luxo de passar a vida a refletir sobre as mudanças, mas sentiam o novo em sua pele. Consciente ou inconscientemente, agiam e reagiam consoante a realidade que se lhes impunha. Foi nesses termos que nasceu a Companhia de Jesus. Inácio e seus companheiros, quando da fundação da nova Ordem, talvez jamais tivessem empreendido muito tempo a pensar acerca das contingências do momento em que viviam, mas criaram uma Ordem Religiosa com uma proposta totalmente voltada aos anseios dos homens inseridos naquela realidade.

O século XVI europeu pode ser caracterizado como um período de efervescência de novos acontecimentos, de novos emparelhamentos religiosos, políticos, econômicos, sociais, demográficos, educacionais, culturais, valorativos, científicos, teóricos e materiais. Estava em curso uma série de mudanças que, aos poucos, transformaram a sociedade da Idade Média à Idade Moderna, de um modo de produção da vida feudal ao capitalista. A crise e a expectativa por uma reforma interna da Igreja, a formação dos estados nacionais, as grandes navegações, a descoberta de novos povos e territórios, o emergir do comércio, a incipiência e ascensão da burguesia, o pietismo novo, a Reforma Protestante, a Reforma Católica, a Renascença, o Humanismo, o

Concílio de Trento, o desenvolvimento das ciências, dentre outros, são parte do que se denomina início dos tempos modernos.

Os contornos da Europa *quinhentista* vinham sendo delineados desde o renascimento comercial no Ocidente e se perfilavam com as descobertas marítimas. Diante dessas mudanças que se operavam, houve, entre outros, o emergir dos Estados Nacionais Absolutistas, a formação de uma nova classe social, a burguesia, e o desenvolvimento do Antigo Sistema Colonial. Gestante e gestada nesse processo foi a mentalidade da troca, do lucro e da riqueza monetária, a que foi denominada de racionalidade mercantil. Não obstante as peculiaridades dos Estados, que vivenciaram cada uma seu modo e consoante os próprios passos, essas mudanças se manifestaram em toda a Europa. Portugal, naturalmente, também esteve, pelas próprias conjunturas históricas, desde cedo, ligado a esse processo. Assim, o aspecto mercantil, que vinha sendo delineado, desde há muito, espraiava-se nas relações e nas vivências *quinhentistas* europeias, lusas e *brasílicas*. Nem todos os homens se tornaram mercadores, mas as vivências e as relações se tornaram interessadas.

Esse movimento social da modernidade também produziu as condições materiais e espirituais tanto para a Reforma Católica quanto para a Reforma Protestante. Por causa do abuso de poder, dos benefícios exacerbados, da imoralidade, do enriquecimento, do envolvimento político, da superficialidade bíblica, das divergências de interpretação dos sacramentos, do ritualismo exterior e da escassez do culto interior, manifestados, muitas vezes, entre os padres e os membros do clero e da Cúria Romana, havia, desde os séculos anteriores, um espírito reformador, defendido por cristãos, clérigos e papas, que conclamavam mudanças de toda a ordem dentro da Igreja.

Em meio a esse contexto, houve uma renovação da piedade. Logo, “[...] o homem, mais do que nunca, continuava a crer” (SEBE, 1982, p. 13). Desse sentimento, surgiram, no século XVI, algumas ordens religiosas² com o intuito de revigorar a Igreja, as quais apresentavam uma proposta completamente oposta à vida do clero e das ordens mais antigas e que vinha ao encontro dos anseios populares de então. A Companhia de Jesus, criada por Inácio de Loyola (1491-1558) e seus companheiros em 1534, como as outras ordens do século XVI, é fruto do movimento interno de reforma da Igreja e de restauração do Cristianismo e da renovação da piedade, institucionalizado em Trento.



A nova Ordem Religiosa nasceu com o principal objetivo de emprender uma cruzada missionária à Palestina. Decidiram reconquistar Jerusalém, que estava na mão dos Mouros, mediante a pregação da *santa fé católica*. Esse foi o primeiro projeto dos jesuítas. Contudo, uma vez que o Mediterrâneo estava fechado e que, portanto, seria impossível embarcar para a Palestina, ficaram ao dispor do *Vigário de Cristo*, como já haviam decidido. De acordo com Ricardo Garcia-Villoslada (1991), Inácio, Fabro e Laínez chegaram a Roma, em 1537, e pediram audiência com Paulo III, colocando-se à sua disposição.

Desde que chegara a Roma, aconselhado por seus companheiros, Loyola, começou a elaborar a Fórmula, documento que deveria constar no pedido de oficialização da Ordem. Em cinco capítulos, Inácio traçou o caráter essencial da Companhia. Diante das denúncias que pesavam contra os jesuítas, foram levantadas fortes objeções dentro da Cúria Papal, quando do pedido de oficialização. No entanto, ante a comprovação de que eram inocentes das acusações e uma vez que havia pessoas influentes a seu favor, o Papa Paulo III, por meio da bula *Regimini Militantis Ecclesiae*, de vinte e sete de setembro de 1540, confirmou a Ordem criada por Inácio e seus seis companheiros.

Por exalarem um espírito reformista e missionário, os jesuítas foram convidados a ir para Portugal. D. João III, Rei lusitano, estava alinhado ao movimento reformista e pietista que rondava a Europa Católica. Naturalmente, Portugal também não se isentou da crise religiosa, que grassava tanto os membros quanto a liderança da Igreja. Dias (1960), historiador português, argumenta que

A crise dos costumes religiosos e das instituições religiosas afetou praticamente toda a Europa nos fins da Idade Média. Portugal, como era de prever, não escapou à regra. Não faltam indícios de onde se colige o estado sombrio, quer da vida cristã, quer do clero e das ordens monásticas, entre nós (DIAS, 1960, p. 33).

Quando da chegada dos jesuítas em seu território, em 1540, além desse espírito reformista português, havia outra face da realidade lusa, a saber, a mercantilista. Com o desenvolvimento do comércio, nos séculos XV e XVI, houve a necessidade de se buscar novas rotas comerciais, a fim de encontrar mercadorias que alimentassem as trocas comerciais. Iniciaram-se as grandes

navegações. Povos se lançaram ao mar em busca de mercadorias que, ao serem comercializadas, enriquecessem seus reis e suas cortes. Nessa empreitada, da busca de produtos que, ao serem trocados gerassem lucros, o globo tomou novos contornos e, em última instância, a mercadoria arredondou o mundo (COSTA, 2004).

Portugal foi um dos pioneiros nesse mercado mundial. Na apologética assertiva do jesuíta português Serafim Leite, “[...] o mundo já se desvendou todo nos seus contornos geográficos, graças aos descobrimentos marítimos iniciados no século XV pelos portugueses, movimento em que o Mediterrâneo cedia o passo ao Atlântico e, com o Atlântico, a outros oceanos.” (LEITE, 1993, p. 9). Nessa empreitada, o reino lusitano conquistou muitos territórios, contemplou o rápido aumento de sua nobreza e desfrutou de um crescimento em muitos setores. De acordo com José Hermano Saraiva,

A superioridade dos navios portugueses, o melhor emprego da artilharia e a agressividade de alguns grandes chefes militares permitiram o triunfo português. [...] A coroa portuguesa adquire assim uma nova dimensão. O pequeno Portugal ibérico transforma-se numa das maiores potências navais e comerciais da Europa (SARAIVA, 1996, p. 153).

226

Nessa perspectiva, um ponto a se considerar é que, em outros países da Europa, o início dos tempos modernos – sendo as grandes navegações e o alargamento da troca de mercadorias também parte desse novo momento – produziu a exaltação do homem e das nações, levando-os ao nacionalismo, como o germano-saxão, e ao grito de liberdade da Igreja Católica. Em Portugal, por outro lado, a pungência naval e mercantil o conduziram a uma aliança ainda mais forte com a *Santa Sé* (LEITE, 2000).

É evidente, portanto, que, se por um lado, Portugal esteve à frente de muitos países no que tange às grandes navegações, por outro, permaneceu ligado à soberania da Igreja. Ao mesmo tempo que se lançava a mares *nunca d’antes* navegados, exalava o espírito reformista interno da Igreja na primeira metade do século XVI e abraçou as resoluções tridentinas na segunda metade do referido século. Tudo sobre a concepção do *orbis christianus*. Portugal, inclusive, levou essa visão cristã do mundo para os territórios que conquistou. Sobre o *orbis christianus*, Paiva assim o explica:



[...] é uma imagem cristã medieval do mundo. Fundou-se na crença de que o mundo é de Deus, cujo representante na terra é a Igreja Católica. Este Deus, por ser verdadeiro, exigia que todos o reconhecessem e lhe prestassem culto. A verdade absoluta, eis o princípio e o fim do 'orbischristianus.' Papa e reis tinham por missão precípua tirar-lhe os óbices, estender e sustentar a fé, fazer reinar a graça de Deus. [...] Não havia dualismo social: de um lado a sociedade civil e de outro a sociedade religiosa. Não! A fé informava a todos os gestos humanos, indicando em sua razão última, Deus, mas nem por isso tirava-lhes o caráter de humanos: compreendia-o e respeitava-o. Destarte devia o rei governar, o comerciante tratar, o soldado conquistar, o navegante descobrir terras, o padre pregar ao rei, ao comerciante, ao soldado, ao navegante e abençoá-los, cada um continuando o seu ofício. Fosse qual fosse o ofício, todos eles se deixavam impregnar até a raiz pela fé, pela forma cristã de entender a realidade. Na base de tudo estava a crença firme de que o orbe era essencialmente cristão (PAIVA, 1978, p. 20-21).

O fato de ter se tornado uma potência no mercado mundial à época e aliado à Igreja Católica, Portugal obteve o direito do Padroado. Em razão dessa instituição jurídica, os monarcas portugueses detinham o poder espiritual sobre os seus súditos, tanto no reino como nas colônias. Eram responsáveis por toda a administração da religião, inclusive financeira, desde a arrecadação de fundos, o seu gerenciamento e o sustento de tudo o que envolvesse a religião. No que tange às missões, cabia ao Rei a edificação de igrejas, de casas e colégios, além do sustento de cada padre em particular. Era, em última instância, a união entre a empresa comercial/mercantil e a espiritual/religiosa. O mesmo Rei que comandava a busca de mercadorias também era o responsável pela expansão do cristianismo nos lugares onde as extraia (COSTA, 2006).

A ida dos jesuítas para Portugal esteve diretamente ligada a esse espírito reformista e mercantil e ao direito do Padroado. Em Portugal, os padres reformados foram bem recebidos. A empatia foi tamanha que o Rei deixou de lado a ideia de enviá-los à Índia como missionários, causa pela qual os solicitara em seu reino. Aqueles padres conquistaram a confiança do Rei e da corte por se apresentarem comprometidos com um processo de reforma da Igreja, desejo este que também fazia parte dos projetos da Coroa. No entanto, os dois jesuítas haviam ido para Portugal com o claro intuito de serem enviados para missões além mar e, em razão disso, Inácio teve de negociar diretamente com o Rei, que permitiu a ida de Francisco Xavier para a Índia, mas reteve

Simão Rodrigues consigo em Portugal. O fato é que os padres foram bem aceitos e acomodados em território luso. Foi o primeiro país que os solicitou para uma missão, onde estabeleceram a primeira Província da Companhia e tiveram a primeira casa, que se tornou a primeira instituição de formação.

Esse reformismo católico foi adotado, pela Coroa, não só no reino, mas em todos os lugares onde o Império chegou para dominar e mercar. Como já havia sérias críticas às demais ordens que exerciam tal função, nesse espírito reformador, D. João III decidiu chamar os padres renovados para exercer o Padroado em seus domínios. Costa assevera que “[...] junto com a espada do soldado ia a cruz do padre; junto com o poderio militar iam as levas dos soldados de Cristo; junto, enfim, com a cultura ocidental de corte ia a religião cristã.” (COSTA, 2004, p. 107). E ainda,

A relação entre Portugal e a Companhia de Jesus era íntima no que se refere ao empreendimento comercial e colonial, uma vez que junto com a espada da coroa carregada pelos fidalgos, marinheiros e capitães portugueses ia a cruz da Igreja levada pelos padres, fundamentalmente, os jesuítas. Onde a Coroa chegou para comerciar, traficar, rapinar, dominar, colonizar, a Companhia chegou para pregar, converter, catequizar, organizar, aculturar. A espada e a cruz eram dois lados da mesma moeda na sociedade portuguesa do século XVI; o orbis christianus era a forma de ser religiosa e social, sendo que os jesuítas foram verdadeiros militantes dessa empresa tida como santa (COSTA, 2004, p. 19).

No exercício do Padroado Português, os jesuítas vieram para o Brasil, alinhados ao espírito reformista e mercantil. A decisão de D. João III de enviar os inicianos para cá foi tomada no contexto maior da oficialização do Brasil como Colônia. É em meio ao processo de afidalgamento da sociedade lusa, da crise de suas empreitadas no Ocidente e dos problemas enfrentados pela América Portuguesa que se insere a decisão da Coroa, tomada em 1548, de tornar o Brasil uma Colônia oficial (COSTA, 2004).

A atuação educacional-catequética dos jesuítas no Brasil quinhentista

No que diz respeito ao século XVI, e mais precisamente 1549-1600, os jesuítas enviados pelo Império Lusitano focaram sua missão em várias frentes



que, em última instância, diziam respeito a dois objetivos: converter os índios ao cristianismo romano e transformá-los em súditos do Rei de Portugal. O espírito reformista os impelia a ir onde quer que o Papa os mandasse para levar um catolicismo reformado e conquistar as almas, como regia a Fórmula de oficialização da Companhia:

[...] se ligue cada um de nós com voto especial, de modo que, sem nenhuma tergiversação nem desculpa, nos tenhamos por obrigações a cumprir, sem delongas, e na medida de nossas forças, quando nos ordenar o actual Romano Pontífice e os que pelo tempo adiante lhe sucederem, para proveito das almas e propagação da fé, sejam quais forem as províncias a que nos enviar, quer nos mande para os turcos, quer para as terras de outros infiéis, ainda para as partes que chamam da Índia, como também para os países hereges ou cismáticos ou quaisquer nações de fiéis (LEITE, 2000, p. 9).

No caso da América Portuguesa, vinham exercer o Padroado em terra de infiéis, tanto com mandado do Papa, quanto do Rei de Portugal. Logo, além do cristianismo, era necessário, também, aportuguesar. A missão, com efeito, visava forjar, no índio, uma alma cristã-católico-portuguesa. Almas que, para os jesuítas, eram vistas como mercadorias religiosas. Não as mercadorias granjeadas para o aumento e sustento do poder temporal do Rei e do reino, mas para o aumento do poder espiritual do Rei e do Papa, na medida em que – no mercar das almas – tanto um como o outro viriam lograr êxito o empreendimento que tinham em comum, quer seja, a propagação e o crescimento do catolicismo reformado. Afinal, “a principal cousa” que moveu D. João III “[...] a mandar povoar as ditas terras do Brasil, foi para que a gente delas se convertesse à [...] Santa Fé Católica” (REGIMENTO DE TOMÉ DE SOUZA, 1924, p. 347).

Segue-se que a vinda dos jesuítas para o Brasil fazia parte de uma das mais destacadas funções dos padres renovados no império luso: as missões além-mar. E a principal atividade desenvolvida pelos missionários *nas ditas terras do Brasil*, tal qual em Portugal, foi a educação. No entanto, se lá a educação girava em torno do fortalecimento de uma cultura religiosa, aqui, mais do que isso, pois tinham de fazê-lo com os portugueses, também implicava inculcar e forjar essa cultura nos autóctones. Conforme Leite, “[...] o fim principal da Missão do Brasil era a conversão do gentio, mas simultaneamente

o de atender aos Portugueses, que tinham ido antes e chegavam de novo” (LEITE, 1956, p. 8).

Como pano de fundo de todo esse movimento, havia uma perspectiva de superioridade e veracidade cultural. Os jesuítas, assim como todos os seus contemporâneos portugueses, partiam do princípio de que a cultura ocidental europeia e portuguesa era superior à do índio e de que a religião cristã católica era a única verdadeira. O etnocentrismo português e o eurocentrismo não foram atitudes previamente racionalizadas e não eram exclusivas dos jesuítas. Pelo contrário, faziam parte do inconsciente coletivo de seus conterrâneos e contemporâneos. Todos os que aqui chegaram para colonizar o Brasil no quinhentos vieram com a mesma mentalidade. Não se trata aqui, pois, de defender ou de condenar os jesuítas, mas de afirmar que eles eram e agiam como homens do século XVI. Com efeito,

Cobrar daqueles padres comportamentos que a sociedade moderna demandou é, no mínimo, injusto para com eles, pois a mentalidade da época, que determinava suas concepções e projetos, era muito diferente da nossa, havendo uma razoável distância entre o que era vício e virtude para eles e o que o são para nós (COSTA, 2010, p. 199).

230

É fato, porém, que não houve, apenas, imposição, pois a adaptação também fazia parte da ação dos jesuítas. No Brasil, tanto se adaptaram quanto incutiram uma cultura, de modo que, de ambos os lados, houve um processo de aculturação, no sentido de agregação de mais uma cultura. Como a realidade da Colônia era totalmente distinta da europeia e portuguesa, os padres tiveram também de modificar algumas de suas práticas. Porém, entre os índios, esse processo foi bem mais intenso.

Assim que chegaram ao Brasil, os jesuítas partilharam da visão do índio como o bom selvagem, como uma espécie de *tábula* rasa em que poderiam “escrever” a religiosidade cristã, julgando, por conseguinte, que não constituiria tarefa muito difícil convertê-lo ao catolicismo e à cultura europeia portuguesa. Desse modo, adotaram medidas bem pacíficas. Contudo, o tempo tratou de lhes mostrar que tal coisa era mais difícil do que julgaram *a priori*. Então, tiveram de adotar medidas mais severas, como o auxílio da armada nas viagens missionárias e o processo de aldeamento dos índios. Já que pela via pacífica os índios não cediam com tanta facilidade, os padres usavam o poder



militar dos portugueses, que era bem superior ao dos aborígenes, para impor a fé e a cultura, ou seja, educá-los³.

Essa atuação dos jesuítas no Brasil do século XVI, de catequese e educação em meio aos índios, visando forjar um cristão católico reformado português, submetido ao Rei de Portugal e ao Papa, foi empreendida a partir de uma mentalidade mercantil, própria do contexto *quinhentista* lusitano. Assim como as mercadorias, o mercar das almas era quantificado e comemorado como o enriquecimento do reino espiritual.

Para desenvolverem a sua missão, os jesuítas encontraram dificuldades na terra dos *brasis*⁴, a saber: a) o estilo de vida pouco cristão dos colonos e comerciantes portugueses; b) os atrasos por parte dos responsáveis no pagamento dos dotes reais, que lhes era de direito devido ao exercício do Padroado; c) o relacionamento com os governos gerais, às vezes, avessos aos ideais da Companhia; d) o embate com aqueles imbuídos somente pelos interesses mercantis, que queriam escravizar os índios; e) a vida imoral dos clérigos e os embates com os seus líderes entre outras. Muitas vezes, para se justificarem dos fracassos de sua empresa religiosa, os padres recorriam a esses problemas.

Devido, inclusive, a um desses problemas, as dificuldades enfrentadas com o primeiro bispo do Brasil, D. Fernandes Sardinha, avesso aos ideais de conversão dos gentios, é que a Missão Brasil foi erigida à Província da Companhia de Jesus. Somava-se a isso o rápido crescimento das missões no Brasil e as peculiaridades próprias da terra que praticamente impossibilitavam o Provincial de Portugal governá-la de tão longe. Assim, em nove de junho de 1553, Inácio de Loyola enviou uma carta a Nóbrega, então Superior da Missão Brasil, comunicando-lhe a elevação da Missão à Província e dando-lhe a patente de Provincial da Província do Brasil:

Inácio de Loyola, Prepósito Geral da Companhia de Jesus:

Ao dileto em Cristo Irmão P. Manuel da Nóbrega, presbítero da mesma Companhia, saúde sempiterna no Senhor.

1. Crescendo cada vez mais o número dos que em diversas regiões pela graça de N. S. Jesus Cristo seguem o nosso Instituto, cresce também a necessidade de prover a muitas coisas e portanto de dividir com outros este cargo; e pareceu no Senhor convir que, pondo em nosso lugar algum dos nossos Irmãos e constituindo-o Prepósito de todos os que vivem sob a obediência da nossa Companhia da

Índia do Brasil, sujeita ao sereníssimo Rei de Portugal, e outras regiões mais além, ao mesmo confiássemos tudo o mais que pertence ao nosso ofício.

Nós, portanto, da vossa piedade e prudência, que está em Cristo Jesus, confiando muito no mesmo Jesus, vos criamos e constituímos, com toda a autoridade, que a Sé Apostólica nos concedeu e as Constituições da nossa Companhia nos conferem, e em virtude da santa obediência, Prepósito Provincial de todos os Nossos, que se encontram nas regiões indicadas; para que, tomando essa parte do nosso cuidado e autoridade, useis da mesma plenissimamente, para inquirir, ordenar, reformar, inibir, proibir, admitir na Companhia para a provação, e afastar da mesma os que vos parecer bem, prover em qualquer ofício e depor dele, e, numa palavra, para dispor de tudo, como se nós estivéssemos presente, poderíamos dispor, quanto a lugares, coisas e pessoas, e como julgardes convir para a glória de Deus. Contando com a graça de Deus, esperamos no Senhor que isto há de ser para a sua honra, proveito espiritual dos que dependem de nosso cuidado, a salvação das almas em geral. Dado em Roma, aos 9 de Julho de 1553 (LEITE, 1956, p. 508)⁵.

232

Além de apresentar em que constituía o encargo do Provincial, a carta evidencia uma das peculiaridades da Província do Brasil: como os padres estão aqui exercendo o direito do Padroado Português e, portanto, sob as custódias do Rei, Manuel da Nóbrega tinha de continuar se remetendo a ele e aos companheiros lusos. Com efeito, os padres no Brasil, a despeito de já constituírem uma Província, continuavam subordinados tanto à Coroa quanto à Província de Portugal. Loyola sabia que, apesar das normas internas da Companhia, havia as relações de poder estabelecidas no Império Português e sempre lidou com tudo isso com muita perspicácia política. De acordo com Costa, “[...] a província portuguesa permaneceu como elo de ligação entre as províncias de além-mar e o generalato de Roma” (COSTA, 2006, p. 54).

Apesar de Inácio de Loyola, quando da eleição do primeiro Geral, ter dado o seu voto a Jesus⁶, a Companhia, a despeito de seus objetivos espirituais e religiosos, era uma instituição humana. Como tal, esteve sujeita às condições espaço-histórico-temporal. A Ordem nasceu sob os auspícios reformistas da Igreja e com o objetivo de reconquistar Jerusalém. Porém, com o tempo, assumiu tarefas afins que não estavam delineadas no seu primeiro esboço.

Foram a Portugal para se tornar missionários no Oriente. Além disso, ficaram no reino propagando e fortalecendo o catolicismo reformado por



meio da educação, que acabou se tornando seu principal campo de atuação em todo o Império Português. Em território luso, pelo exercício do Padroado, aliaram-se ao projeto expansionista e, por consequência, também à lógica mercantil.

No que diz respeito ao século XVI, com ênfase no eixo Portugal-Brasil e mais especificamente no Brasil Colônia, é possível afirmar que toda a atuação da Companhia de Jesus esteve ligada diretamente às condições que as contingências da realidade europeia, portuguesa e colonial brasileira lhes permitiu.

A dispensa das leis positivas e a racionalidade mercantil

As leis positivas não permitiam o casamento entre parentes, a saber, nos casos de consanguinidade. No entanto, os índios, na maioria dos casos, eram casados com os próprios familiares. Uma vez que não poderiam realizar os casamentos, os missionários ficavam impedidos de batizar os *gentis*. Logo, tais leis se tornavam um impedimento ao bom andamento das missões, que era dimensionado pela quantificação dos sacramentos. Diante disso, foram necessárias várias solicitações, feitas direta ou indiretamente à Cúria Romana, que culminaram na dispensa dessas leis para alguns casos específicos dos *gentis*.

Manuel da Nóbrega, em sua carta da Bahia de nove de agosto de 1549 ao P. Simão Rodrigues, pediu que o Provincial português intercedesse ao Papa para que “[...] as leis positivas não obriguem ainda este Gentio.” (NÓBREGA, 1988, p. 83). Em outra carta, escrita em São Vicente, no último dia de agosto de 1553, ao P. Luís Gonçalves da Câmara, o Superior da Missão indicou que, no Brasil, havia “[...] impedimentos de afinidade e consanguinidade [...]” para os quais “[...] pelo menos até que do Papa haja geral indulto” (LEITE, 1956, p. 525). Em resposta a essa solicitação de Manuel da Nóbrega, o P. Juan de Polanco, por comissão do P. Inácio de Loyola, escreveu de Roma, no dia vinte e dois de fevereiro de 1554, ao P. Diego Miron, segundo Provincial português, comunicando que o Papa concedera a dispensa para o terceiro e quarto grau de consanguinidade, “[...] também temos conseguido a liberação, em terceiro ou quarto grau de consanguinidade e afinidade, por dez anos para os que se convertem ou para os novamente convertidos” (LEITE, 1957, p. 27).

No mesmo ano, José de Anchieta escreveu de Piratininga, no dia primeiro de setembro ao Geral, P. Inácio de Loyola, expondo a dificuldade de batizar e casar os aborígenes, pois todos viviam em matrimônio com graus de parentesco. Diante disso, reclamou o afrouxamento das leis positivas, exceto em casos de consanguinidade de primeiro grau:

Ajunta-se a isso que, contraído o matrimônio com os mesmos parentes e primos, se torna difícilimo, se porventura queremos admiti-los ao batismo, achar mulher que, por causa do parentesco de sangue, possa ser tomada por esposa. O que não pequeno embaraço nos traz; porquanto, não podemos admitir a receber o batismo a que se conserva manceba. Por isso parece grandemente necessário que o direito positivo se afrouxe nestas paragens, de modo que, a não ser o parentesco de irmão com irmã, possam em todos os graus contrair casamento, o que é preciso que se faça em outras leis da Santa Madre Igreja, as quais, se os quisermos presentemente obrigar, é fora de dúvida que não quererão chegar-se ao culto da fé cristã; pois são de tal forma bárbaros e indômitos, que, parecem aproximar-se mais à natureza das feras do que à dos homens (ANCHIETA, 1988, p. 45-46).

234

Apesar da concessão das dispensas dos terceiros e quartos graus de consanguinidade, o P. Diego Mirón, em carta ao P. Inácio de Loyola, escrita em Lisboa, no dia dezessete de setembro de 1554, referiu-se ao indulto geral, ou às dispensações de todo o direito positivo, requeridas por Manuel da Nóbrega, uma vez que considerava *mui necessárias* para a realidade do Brasil:

As dispensações ou o indulto geral que pede o Pe. Nóbrega em sua carta acerca da consanguinidade e da afinidade, que naquela terra há que impedem o matrimônio, V.P. encomende-as ao Pe. Polanco que se despachem se já estão obtidas, porque, como V.P. verá na carta, diz que tem lá muita necessidade delas (LEITE, 1957, p. 126).

Em maio de 1556, Manuel da Nóbrega escreveu de São Vicente ao P. Inácio de Loyola solicitando um relaxamento do direito positivo além do que já havia sido concedido, ou seja, para os casos de segundo grau também, pois disso dependia o batismo dos gentis:



O Gentio desta terra, como não tem matrimônio verdadeiro, com ânimo de perseverarem toda a vida, mas tomam uma mulher e apartam-se quando querem, de maravilha se achará em uma povoação, e nas que estão ao redor perto, quem se possa casar, dos que se convertem legitimamente à nossa Fé, sem que haja impedimento de consanguinidade ou afinidade, ou de pública honestidade, e este nos é o maior estorvo que temos não os poder pôr em estado de graça, e por isso não lhe ousamos a dar o Sacramento do Batismo, pois é forçado a ficarem ainda servos do pecado. Será necessário haver de Sua Santidade nisto largueza destes direitos positivos, e, se parecer muito duro ser de todo o positivo, ao menos seja de toda afinidade e seja tio com sobrinha, que é segundo grau de consanguinidade, e é cá o seu verdadeiro casamento, a sobrinha, digo, da parte da irmã, porque a filha do irmão é entre eles como filha, e não se casam com as tais; e, posto que tenhamos poder de dispensar no parentesco de direito positivo com aqueles que, antes de se converterem, já eram casados, conforme as nossas bulas, e ao direito canônico, isto não pôde cá haver lugar; porque não se casam para sempre viverem juntos, como outros Infiéis, e se disto usamos alguma hora é fazendo-os primeiro casar, in lege natura, e depois se batizam (NÓBREGA, 1988, p. 148).

Também em 1556, o P. Luís da Grã escreveu de Piratininga ao mesmo destinatário e, ao abordar a realidade dos casamentos gentílicos entre parentes, intercedeu pela dispensa de todo o direito positivo tanto para os índios quanto para os mamelucos, “[...] e por isso bem vê V.P. quanta necessidade há do Padre Santo dispensar com estes índios tudo o que toca ao direito positivo, e o mesmo com os mamelucos” (LEITE, 1957, p. 295). No dia trinta de julho de 1559, Manuel da Nóbrega escreveu da Bahia ao segundo Geral, P. Diogo Laynes, e noticiou que, com as dispensas matrimoniais concedidas, a missão prosperava, “[...] as graças impetradas já vieram em mui bom tempo e com elas havemos feito muita obra entre os novos convertidos, e dado remédio a muitas almas. O que mais houver para pedir, o tempo e a necessidade o mostrarão” (LEITE, 1558, p. 117).

De acordo com Manuel da Nóbrega, em outra carta ao Geral, escrita em São Vicente no dia doze de junho de 1561, os jesuítas tinham dúvidas sobre as dispensações, a saber, se ela abrangia também os mestiços, filhos de cristãos com índios: “[...] uma dúvida permanece, e é se as dispensações abrangem também os matrimônios contraídos com os filhos dos cristãos

mestiços, porque alguns deles são tais que deles aos mesmos gentios há pouca diferença” (LEITE, 1958, p. 366).

O batismo consistia no rito de iniciação dos gentios à vida cristã, ou o maior quantificador da prosperidade da missão, e o casamento era pré-requisito para tal sacramento. Assim, embora as fontes não permitam afirmar até quais graus e se também aos mestiços as leis positivas tenham sido dispensadas, é possível verificar que os jesuítas, para cumprir a missão, tiveram de recorrer ao relaxamento delas. Isso porque a realidade vivida entre os índios no Brasil era completamente diferente da realidade europeia e portuguesa.

Entende-se que o pedido de dispensa das leis positivas era motivado pela racionalidade mercantil. As solicitações pelo afrouxamento das leis matrimoniais, na verdade, não eram feitas a partir de uma questão doutrinal. Não era uma reformulação da teologia, mas a necessidade de prosperidade da missão. O batismo dos índios só poderia ser ministrado desde que eles cumprissem todos os requisitos legais estabelecidos pela Igreja. E o casamento dos aborígenes com os próprios parentes não era aceito pelos cânones eclesiásticos.

236 A doutrina, nesse caso, impedia a missão de colher os seus frutos. Assim, para a mentalidade jesuítica, plasmada também pela lógica mercantil, urgia ajustar a teologia. O importante, novamente, era manter o saldo positivo. José de Anchieta, por exemplo, em carta ao P. Inácio de Loyola, escrita de Piratininga, no dia primeiro de setembro de 1554, pediu o afrouxamento das leis positivas, em última instância, a fim de batizar os índios:

Contraído o matrimônio com os mesmos parentes e primos, se torna difícilimo, se porventura queremos admiti-los ao batismo, achar mulher que, por causa do parentesco de sangue, possa ser tomada por esposa. O que não pequeno embaraço nos traz; porquanto, não podemos admitir a receber o batismo a que se conserva manceba. Por isso parece grandemente necessário que o direito positivo se afrouxe nestas paragens, de modo que, a não ser o parentesco de irmão com irmã, possam em todos os graus contrair casamento, o que é preciso que se faça em outras leis da Santa Madre Igreja, as quais, se os quisermos presentemente obrigar, é fora de dúvida que não quererão chegar-se ao culto da fé cristã (ANCHIETA, 1988, p. 45-46, sem grifos no original).



Em maio de 1556, Manuel da Nóbrega escreveu de São Vicente ao P. Inácio de Loyola apresentando a mesma razão:

Por isso não lhe ousamos a dar o Sacramento do Batismo, pois é forçado a ficarem ainda servos do pecado. Será necessário haver de Sua Santidade nisto largueza destes direitos positivos, e, se parecer muito duro ser de todo o positivo, ao menos seja de toda afinidade e seja tio com sobrinha, que é segundo grau de consanguinidade (NÓBREGA, 1988, p. 148, sem grifo no original).

A doutrina era um impeditivo à colheita. Caso ela se mantivesse intacta, a missão não lograria o êxito esperado e desejado. Dessa constatação, os padres foram levados a solicitar o relaxamento dela. Os jesuítas não estavam a analisar teologicamente a questão, se a doutrina seria ou não correta. Pelo contrário, estavam a agir norteados pelo interesse de auferir os emolumentos necessários ao empreendimento religioso. O espírito mercantil se impôs sobre o escolástico.

Considerações finais

237

A Companhia de Jesus emergiu do movimento interno de reforma da Igreja e esteve sempre atenta à lógica mercantil que – juntamente com a *orbischristianus* – esculpia as configurações daquela realidade. A vida cotidiana dos jesuítas, não obstante seus anseios e fins marcadamente religiosos, organizava-se a partir de uma racionalidade mercantil. Ao afirmar que agiam consoante uma lógica própria dos novos tempos que se apresentavam ante o renascimento comercial e as descobertas ultramarinas, não estamos defendendo em última instância que os padres reformados eram mercadores e nem que a religião tenha sido utilizada, de forma ideologicamente consciente, como subsidiária dos ideais mercantis.

Defende-se que o objetivo das missões jesuíticas no Brasil *quinhentista* era religioso e não mercantil. Se para os governantes e/ou para os colonos que aqui viviam a religião acabou sendo utilizada como subsidiária dos interesses mercantis, para os jesuítas não. A leitura feita não permite afirmar e nem negar tal coisa, mas possibilita concluir que os missionários do século XVI jamais usaram a religião em busca de fins comerciais. Os jesuítas agiam de acordo com a mentalidade mercantil, delimitadora daquela realidade, a fim de

angariar os fins religiosos. Religião e mercadoria eram dois lados da realidade una.

Os pedidos de dispensa das leis positivas são um dos pontos que revela que a atuação da Companhia de Jesus, com seus objetivos religiosos, pautava-se em uma racionalidade mercantil. A busca do sucesso da empresa religiosa, ou a necessidade do lucro, também direcionou as vivências dos missionários no Brasil *quinhentista*. A *práxis* daqueles mercadores de almas foi norteadada pela lógica de se ver em vantagem. Assim, os missionários, em busca de resultados positivos, solicitaram a dispensa das leis positivas.

Os padres da Companhia de Jesus entendiam que a submissão pura e simples às regras positivadas em leis causava mais dificuldades do que facilidades à conversão, à catequese e à educação dos gentios aqui na América Portuguesa. Para que os lucros da empresa missionária se fizessem e compensassem todo o labor dispendido, era necessário atenuar o rigor de certas leis. O direito positivo continuaria a existir, pois era fundamental para a organização social, no entanto, para que não se perdessem novos cristãos e súditos do rei de Portugal era necessário que se afrouxasse um pouco os nós. Desta forma, os jesuítas, sabedores e defensores de estratégias próprias do agir missionário, conseguiriam alargar a religião cristã, acrescentando mais lucros ao seu empreendimento.

238

Notas

- 1 O autor Anderson dos Santos de Oliveira, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, infelizmente, veio a falecer entre o período de envio do artigo e o aceite. Como seu orientador e amigo, lamento muito o fato ocorrido, não só pelo pesquisador dedicado que era, mas, também, pela amizade que partilhávamos.
- 2 Costa (2004, p. 120), a partir da leitura de Daniel-Rops, apresenta algumas ordens que foram criadas neste período, como a dos Capuchinos, a dos Teatinos, a dos Barnabitas e a dos Somascos. Ao final, afirma que “[...] todas estas ordens precederam a fundação da Companhia de Jesus e, igualmente a ela, foram criadas no espírito reformador do período, denunciando, em geral, o estado tido como pouco cristão que as ordens religiosas tradicionais se encontravam.”
- 3 Na definição de Pécora (1999, p. 395 e p. 399), a princípio os jesuítas usaram a “[...] via amorosa.” Contudo, diante das resistências e das guerras dos índios, passaram a adotar “a via da experiência: a conversão pelo medo”.
- 4 De acordo com Assunção (2000, p. 18), como havia várias castas de índios, os jesuítas “[...] quando se referiam ao coletivo utilizavam o substantivo *brasis* para designar aquelas tribos com as quais mantiveram contato regularmente.”



- 5 Tendo em vista que o português das cartas é arcaico, neste artigo fizemos uma atualização ortográfica e gramatical em todas as citações das mesmas, a fim de facilitar a leitura e de manter a fluidez textual.
- 6 A cédula de Inácio constava: “JESUS! Eu me excludo e cedo minha voz àquele que receber a maioria dos votos. Não designarei ninguém, mas se cada um o desejar, estou pronto a fazê-lo” (LACOUTURE, 1994, p. 106).

Referências

ANCHIETA, José de. **Cartas** – informações, fragmentos históricos e sermões. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1988. (Cartas Jesuíticas).

ASSUNÇÃO, Paulo de. **A terra dos brasis**: a natureza da América Portuguesa vista pelos primeiros jesuítas (1549-1596). São Paulo: Annablume, 2000.

COSTA, Célio Juvenal. **A racionalidade jesuítica em tempos de arredondamento do mundo**: o Império Português (1540-1599). 2004. 246f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

_____. Fontes jesuíticas e a educação brasileira. In: COSTA, Célio Juvenal; MELO, Joaquim Pereira; FABIANO, Luiz Hermenegildo. **Fontes e métodos em história da educação**. Dourados: Editora UFGD, 2010.

_____. Os jesuítas no Brasil: servos do papa e súditos do rei. **Diálogos**, Maringá, v. 10, p. 37-61, quadrimestral, 2006.

DIAS, José Sebastião da Silva. **Corrente de sentimento religioso em Portugal (séculos XVI a XVIII)**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1960.

GARCIA-VILLOSLADA, Ricardo. Paris: amigos no Senhor. Os votos de Montmartre. In: GARCIA-VILLOSLADA, Ricardo. **Santo Inácio de Loyola nova biografia**. São Paulo: Loyola, 1991.

LACOUTURE, Jean. **Os jesuítas** – os conquistadores. Porto Alegre: L&PM, 1994. (v. 1).

LEITE, Serafim. **Breve história da Companhia de Jesus no Brasil 1549-1760**. Braga: Portugal: Livraria A. I., 1993.

_____. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Belo Horizonte/Rio de Janeiro: Itatiaia, 2000. (v. 1).

_____.(Org.). **Monumenta Brasiliae**. (1538-1553). Roma: A Patribus Eiusdem Societatis Edita. Monumenta Historica Societatis Iesu; Monumenta Missionum Societatis Iesu; Missiones Occidentales, 1956 (v. I, v. X, v. 79).

_____. **Monumenta Brasiliae**. (1553-1558). Roma: A Patribus Eiusdem Societatis Edita. Monumenta Historica Societatis Iesu. 1957 (v. II, v. 80).

_____. **Monumenta Brasiliae**. (1558-1563). Roma: A Patribus Eiusdem Societatis Edita. Monumenta Historica Societatis Iesu, 1858 (v. III, v. 81).

NÓBREGA, Manoel da. **Cartas do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1988. (Cartas Jesuíticas).

PAIVA, José Maria de. **O papel da catequese dos índios no processo de colonização – 1549-1600**. 1978. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1978.

_____. **Religiosidade e cultura brasileira** – séculos XVI e XVII. Maringá: EDUEM, 2012.

PÉCORÁ, Alcir. Cartas à Segunda Escolástica. In: NOVAES, Adauto (Org.). **A outra margem do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

240 PORTUGAL. **Regimento de Tomé de Souza**. Litografia Nacional: Porto, 1924.

SARAIVA, José Hermano. **História concisa de Portugal**. Lisboa: Europa-América, 1996.

SEBE, José Carlos. **Os jesuítas**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

Prof. Dr. Célio Juvenal Costa
Universidade Estadual de Maringá
Departamento de Fundamentos da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa Interinstitucional Educação, Cultura e História: Brasil, séculos XVI,
XVII e XVIII | DEHSCUBRA
Líder do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos do Império Português | LEIP
E-mail | celio_costa@terra.com.br



Doutorando Anderson dos Santos de Oliveira
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá
Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos do Império Português | LEIP
E-mail | andersonsoliveira@yahoo.com.br

Recebido 12 maio 2015

Aceito 3 jun. 2015



Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler. Entrevista com Moacyr de Góes

242

Neste ano de 2015, no Rio Grande do Norte, instituições de direitos humanos, culturais e educacionais organizaram homenagens, seminários e audiências públicas pelos cem anos de nascimento de Djalma Maranhão (1915-2015) e divulgaram um cartaz comemorativo – Três Dimensões de Djalma Maranhão: Política, Educação e Cultura. Especialmente no governo municipal de Djalma Maranhão (1960-1964), o Secretário de Educação de Natal, Moacyr de Góes, professor, educador e intelectual comprometido com os problemas humanos e sociais do seu tempo, planejou, coordenou e dinamizou a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, reconhecida como um Movimento de Educação Popular e de construção de uma Escola democrática. Por tudo que representou esse Movimento de Educação Popular e a Experiência da Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler para a construção das bases teóricas de uma Escola democrática, o Conselho Editorial da Revista Educação em Questão decidiu republicar a entrevista de Moacyr de Góes nesta edição da Revista Educação em Questão.

Marta Maria de Araújo
Editora Responsável da Revista Educação em Questão

No dia 27 de março de 2008, faleceu, no Rio de Janeiro, o professor, o educador e o principal artífice da Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, Moacyr de Góes. O professor Willington Germano, por ocasião do falecimento desse grande intelectual assim se expressou: Moacyr de Góes foi um organizador da cultura no melhor sentido da palavra. Intelectual comprometido com os problemas do seu tempo, fez do seu mister de professor e educador uma luta persistente por justiça social para um mundo melhor. Por tudo o que representa para a história da educação no Rio Grande do Norte e no Brasil, o Conselho Editorial da Revista Educação em Questão decidiu pela republicação de sua entrevista inserida na Revista Educação em Questão, Natal, v. 21, n. 7, set./dez. 2004.



A Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” pode ainda ser referência para outras experiências educacionais democráticas?

Moacyr de Góes: De início quero trazer uma notícia ainda inédita e que qualifica o tema que nos congrega: “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler,” 43 anos depois. Informo às companheiras e companheiros do Rio Grande do Norte que o grupo de trabalho que está hoje em Timor Leste, (re)construindo o sistema de educação daquele bravo povo, elegeu o “De Pé no Chão Também se Aprender a Ler,” como a melhor experiência brasileira para se adequar à realidade de pobreza e devastação de guerra daquele país. Faz quatro anos que fui procurado por representante desse grupo de brasileiros que já seguiu para o Timor Leste e tive a oportunidade de oferecer a bibliografia possível para embasar os trabalhos educativos que lá serão desenvolvidos, passando, evidentemente, pelo crivo da realidade local, uma vez que todos estão cientes que modelo de educação não se exporta. Nesta oportunidade não posso deixar de registrar uma visão profética de Djalma Maranhão quando, ao escrever, no exílio, seu texto sobre a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler,” editado pela Prefeitura de Natal (1999) dizia: “Da mesma maneira que um exército na guerra clássica não pode adotar técnica guerrilheira, nosso método não serve para países adiantados, para nações que alcançaram a etapa superior da industrialização. De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” é uma experiência válida para as áreas do mundo subdesenvolvido. “Pé no Chão” para usar uma expressão em moda foi uma guerrilha de alfabetização e cultura contra o poderoso Império da Ignorância.” Esta concepção político-educacional do Prefeito Djalma Maranhão está a se confirmar, agora, nas lutas de reconstrução do Timor Leste e é bom saber que a proposta educacional de nossa Cidade do Natal não foi destruída pelo Golpe de 1964, pois, 40 anos depois, ela ressurgiu num estado do Oriente de língua portuguesa. Sem triunfalismo, mas confortado pela História, compartilho essa notícia com a Universidade do Rio Grande do Norte, instituição que através de suas lideranças estudantis e de alguns professores esteve presente ao esforço da Prefeitura de Natal, de novembro de 1960 a abril de 1964, em erradicar o analfabetismo e construir uma política de educação e de cultura com as classes subordinadas.



Fala-nos do contexto político em que foi concebida a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” em Natal.

Moacyr de Góes: Como dizem os documentários de cinema: estamos em Natal, em 1960. Dois anos antes, a Frente do Recife, aliando comunistas, socialistas, nacionalistas, cristãos e liberais havia elegido Miguel Arraes Prefeito do Recife. Aqui, em Natal, Djalma Maranhão, em 1960, costurava alianças semelhantes. A década de 1960 começava pelo avanço democrático da primeira eleição para prefeito de Natal e dava eco às esperanças de mudanças no mundo, com a Revolução Cubana e a convocação do Concílio Vaticano II, sob a égide de João XXIII. No Brasil, o desenvolvimentismo capitalista acenava para uma aceleração histórica de construção de cinquenta anos em cinco. Um grupo industrial assumia a hegemonia do poder; o nacionalismo denunciava a remessa de lucros para exterior das empresas estrangeiras; o sindicalismo operário ganhava uma face mais nítida; e o latifúndio era questionado no campo. No Nordeste, a SUDENE, de Celso Furtado, abria caminhos de esperança. No Recife, o Movimento de Cultura Popular (MCP) trabalhava uma linha contra-hegemônica no campo da educação tradicional. Com esse caldo de cultura, assumindo uma posição nacionalista de esquerda, Djalma Maranhão liderava a mobilização popular em Natal.

244

Explique-nos a organização popular em Natal, sob a liderança de Djalma Maranhão.

Moacyr de Góes: Com os Comitês Nacionalistas, Djalma Maranhão passou da mobilização para a organização popular. O que é um Comitê Nacionalista? É o agrupamento de homens e mulheres, em número variável, desburocratizado, que recebe em uma casa comum de qualquer rua, Djalma Maranhão e colaboradores, com eles discutem os problemas do bairro e da cidade. Essas discussões levam à necessidade de organização de núcleos dispostos a reivindicar, trabalhar e ganhar as eleições de 3 de outubro de 1960. Segundo Willington Germano, numa população de 154.276 habitantes, 240 Comitês Nacionalistas foram organizados em Natal. Numa fase mais avançada de organização criou-se um calendário de convenções dos Comitês por bairros quando são discutidas e aprovadas as listagens de problemas e soluções devidamente priorizadas. Finalmente, nos dias 6 e 7 de setembro de 1960, na



sede do Alecrim Clube, com a participação de mais de 200 Comitês, além de delegados do interior do Estado, foi realizada a I Convenção Estadual do Movimento Nacionalista. O temário do encontro, transcrito por Willington Germano, dá ideia da abrangência das discussões quando foram homologadas as candidaturas de Lott-Jango (Presidência da República), Aluizio Alves e Walfredo Gurgel (governo do Estado), Djalma Maranhão e Luiz Gonzaga dos Santos (prefeitura de Natal).

A priorização da educação escolar e da cultura no governo Djalma Maranhão foi resultado da I Convenção Estadual do Movimento Nacionalista?

Moacyr de Góes: Da consolidação das propostas aprovadas nas convenções de bairro dos Comitês Nacionalistas emergiram a educação e a cultura como meta número um, além da erradicação do analfabetismo. Esta decisão era resultado da constatação que a população de Natal, desde a II Guerra Mundial, crescera multiplicada por quatro e a oferta de matrículas no ensino público fundamental diminuía. À época, a Secretaria Municipal de Educação com cerca de um ano de fundação ainda engatinhava. Assim, com a I Convenção Estadual do Movimento Nacionalista, estava pronto o programa administrativo do próximo prefeito de Natal. Caberia a Djalma Maranhão executá-lo, a partir da posse de 5 de novembro de 1960.

245

Quais as primeiras medidas da Secretaria Municipal de Educação, sob sua direção política?

Moacyr de Góes: Djalma Maranhão, Prefeito de Natal, começou então uma longa jornada de organização na Secretaria Municipal de Educação (SME), para a qual eu fui designado. Criou-se um Grupo de Trabalho de Educação Popular, integrado por professores e estudantes universitários, inclusive, o presidente do Diretório Central dos Estudantes (DCE) Ivis Bezerra. Na Diretoria de Ensino, Omar Pimenta, com grande dedicação, articulava e multiplicava a incipiente rede das chamadas Escolinhas (locais cedidos gratuitamente à Prefeitura para instalação das classes de alfabetização). Sem contar com um magistério qualificado, dada sua inexistência, partimos para a preparação de



um professorado leigo através de um primeiro curso que reuniu mais de 200 participantes, ainda em 1960-1961. Aí vai surgir a figura excepcional de Margarida de Jesus Cortez, que organizou a Coordenação Pedagógica da SME, com grande competência e oferecia subsídios técnicos ao Grupo de Trabalho de Educação Popular. De março a junho de 1961, desenvolveu-se o I Seminário de Estudos dos Problemas de Educação e de Cultura do Município de Natal, envolvendo os intelectuais tradicionais da Cidade e procurando sensibilizá-los para a luta de erradicação do analfabetismo. Mas, ao lado do entusiasmo e otimismo do início do Governo de Djalma Maranhão, havia também angústia. É que estavam nas mãos do Prefeito e nas nossas, a responsabilidade de executar um Programa, para o qual o município não tinha recursos financeiros. Sabíamos o que fazer, mas não o como fazer.

Como nasceu a original ideia da Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”?

246

Moacyr de Góes: Trabalhávamos, mas a sensação era de darmos “murros” numa grande almofada: a marca do punho ficava impressa no algodão que se esgarçava para as bordas, ou que carregávamos água em peneira. Nesse momento, fui eu convocado pelo Comitê Nacionalista das Rocas, presidido pelo Presbítero José Fernandes Machado, para discutir, justamente, a erradicação do analfabetismo naquele Bairro. Levei para a reunião dois dados: a estatística do crescimento de Escolinhas nas Rocas e a notícia de que não havia dinheiro para construir a tão sonhada rede de escolas municipais. Longa foi a discussão e sincera a cobrança de compromissos da campanha eleitoral de Djalma Maranhão. Em meio à discussão, um participante pede a palavra a propõe: se não pode construir escolas de alvenaria faça escolas cobertas de palha de coqueiro, mas faça a escola. De todas as discussões políticas que participei na minha vida e não foram poucas estas foi uma oportunidade inesquecível pela criatividade da proposta e novas sugestões de desdobramentos. No final, na melhor tradição democrática, a proposta foi votada e aprovada pelo Comitê Nacionalista das Rocas. No mesmo dia levei a decisão ao Prefeito. Ele aprovou a ideia. E dois dias depois, com os marceneiros da Prefeitura, José Ribamar à frente, e a ajuda dos pescadores do Canto do Mangue, começou a ser erguido o primeiro Acampamento Escolar. Em fevereiro de 1961, de microfone à mão, acompanhado do Grupo de Trabalho



de Educação Popular da SME, caminhando pelas areias das Rocas, Djalma Maranhão convocava o povo das Rocas para a matrícula nos Acampamentos Escolares. Estava nas ruas a luta pela erradicação do analfabetismo em Natal que, pouco depois, veio se chamar Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler.”

Tendo como referência o Movimento de Cultura Popular (MCP) do Prefeito Miguel Arraes, qual foi o programa cultural e educativo do Governo Djalma Maranhão?

Moacyr de Góes: O Programa Cultural do Governo Djalma Maranhão, a cargo da Diretoria de Documentação e Cultura (DDC), dirigida com grande competência por Mailde Pinto abrangia as praças de cultura; as bibliotecas populares; os círculos de leitura; os círculos de cultura de Paulo Freire; os programas radiofônicos diários; o teatro; o coral; os jograis; as edições de cartilha para adultos, a edição de literatura de cordel; a mobilização dos grupos de representação de autos populares, os cantos e danças folclóricas. O historiador e folclorista Câmara Cascudo presidindo mesas nacionais de discussão do folclore; Newton Navarro dirigindo exposições na Galeria de Arte; Caldas Moreira pesquisando, registrando, mobilizando na periferia da Cidade, a existência dos grupos folclóricos; a pesquisa educacional desenvolvida por Antônio Campos identificando e fazendo o perfil dos analfabetos; a iniciação ao trabalho dos cursos de “De Pé no Chão Também se Aprende uma Profissão”; Chico Santeiro ensinando sua arte aos meninos do Acampamento Escolar das Rocas; Omar Pimenta tocando a Federação Carnavalesca e organizando os desfiles de Momo; nas festas juninas e natalinas os fandangos, as cheganças, os bambelôs, os pastoris, os congos de calçola e os congos de saíotes, os bois calembas e a Sociedade Ararunas de Danças Antigas, sob a direção de impecável elegância de Mestre Cornélio; os Círculos de Pais e Professores da Campanha indo além da discussão de ensino e aprendizagem, para o debate da questão social: lembro que a luz e a água chegaram ao bairro Nordeste, à margem da ponte de Igapó, por mobilização e pressão política do Círculo de Pais e Professores de seu Acampamento Escolar; a educação para a produção com suas hortas e aviários nos Acampamentos e nestes, também, a recreação infantil como porta para o descobrimento da cultura popular; a SME editando um Boletim para documentar o desdobramento do trabalho;



o Centro Popular de Cultura de Natal, ligado ao CPC da União Nacional dos Estudantes (UNE), sob a liderança de Hélio Vasconcelos, somando-se nos debates políticos junto aos sindicatos dos trabalhadores; a UFRN, através do Reitor Onofre Lopes, celebrando convênios com a Prefeitura para prestação de serviços de medicina, odontologia e farmácia nos Acampamentos Escolares. E semanalmente, o Prefeito Djalma Maranhão, através do rádio, prestando contas ao povo num testemunho de sua administração transparente tudo, tudo se soma, politicamente, em “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” que liderava uma ampla política de educação e de cultura em Natal. E para não dizerem que não falei de números, aí vão as estatísticas mais gerais: de 1960 a abril de 1964, “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” tem uma matrícula acumulada de mais de 40.000 alunos; seu magistério se constitui de 500 professores leigos qualificados em cursos de emergência do Centro de Formação de Professores; seu quadro de supervisores era de 32 profissionais formados pela Escola Normal e pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Natal, sendo o custo-aluno anual menos de dois dólares.

248

Quais foram os grandes desafios da Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”?

Moacyr de Góes: “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler,” visto numa perspectiva histórica de 43 anos, venceu quatro desafios comuns à escola brasileira. i) não confundiu escola com prédio escolar; ii) qualificou com seus próprios recursos humanos e municipalizou o ensino normal de formação de professores; iii) produziu seus próprios textos educativos face à alienação das cartilhas então existentes no mercado; iv) o acompanhamento técnico-pedagógico se fez na proporção de um supervisor para vinte professores. Sobre esses quatro itens temos a dizer: primeiro, ao aceitar o desafio da “escola de palha,” a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” terminou chamando a atenção para a recriação da escola. Segundo, quem faz a educação escolar deve estar ciente, criticamente, da proposta que desenvolve. Terceiro, o fato de participar, pelo menos em uma parte, da produção do material pedagógico, foi uma lição quase tardia que aprendemos. “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” já havia resolvido o problema do espaço físico e da qualidade do professor que colocava em sala de aula, mas adotava cartilhas alienadas como bem demonstra o filme do MEC, sobre a nossa Campanha. Foi preciso



uma reunião do Círculo de Pais e Professores das Rocas para nos abrir os olhos. Sobre o assunto recebemos também grande contribuição de Paulo Freire e da Ação Popular (AP). Aqui, também, caminhando fizemos o caminho... Quarto, os supervisores, os orientadores e coordenadores eram escolhidos por serem mais habilitados e de maior vivência de sala de aula, assim, poderiam assegurar mais êxito à política educacional. Em "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler" o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem se fazia na proporção de um supervisor, orientador ou coordenador para vinte profissionais que estavam na sala de aula do Acampamento. O treinamento desses quadros era feito em serviço através de reuniões semanais, com o cuidado de estimulá-los a saber ver, ouvir, conversar, demonstrar e aprender também. A relação pessoal era de competência profissional e solidariedade humana e não a de fazer de um saber uma dominação de poder.

A Campanha "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler" foi um laboratório de experimento de uma educação escolar pública, gratuita, democrática e de qualidade social?

Moacyr de Góes: Em apresentação chamada Recife: Cultura e participação, escrito para contextualizar a primeira obra de Paulo Freire Educação e atualidade brasileira, tese de concurso para a cadeira de "História e Filosofia da Educação" na Escola de Belas-Artes de Pernambuco (1959), o professor Paulo Rosas, um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular (MCP) diz: "De 1960 a 1964, Recife pode ser considerado como um laboratório, onde se desenvolveu um experimento único. O fato é que a cidade, naquele período, foi um laboratório. Claro, o experimento não poderia se encaixar nos cânones positivistas. Nem se precisaria disto. Seguiu, enquanto experimento, sem planejamento ortodoxo. Sem definição de objetivos nem de hipóteses. Sem deliberada construção de instrumentos. Sem caracterização de amostra, nem sorteio aleatório, nem controle de variáveis. As mudanças foram acontecendo." Estas palavras sobre o Recife poderiam ser ditas, com todas as letras, para Natal. Afinal, é próprio de um movimento popular sem um mínimo de institucionalização e um máximo de criatividade. Nos anos 1970, quando o peso da bota da ditadura foi maior, quando não tínhamos horizontes claros, costumávamos repetir, na resistência, inspirados em Martí: "[...] é caminhando que se faz o caminho." Aplicando o princípio aos anos da Campanha, vamos



identificar uma mudança entre o contexto 1960-1961 e o ano de 1963, quando “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler,” apresentou um documento de política educacional ao I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, realizado no Recife, em setembro. Sua conclusão demonstrava que o caminho estava sendo caminhado. Diz ele: “Há um entrelaçamento dialético entre cultura popular e libertação nacional socialismo e luta antiimperialista. Por conseguinte, embora pareça em princípio paradoxal, a cultura popular tem papel de instrumento de revolução econômico-social, mas, em última instância, a afirmação e vitória desta revolução é que iria possibilitar o surgimento das mais autênticas criações populares, livres das alienações que se processam no plano político e econômico.”

A memória da Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” está sendo discutida e rediscutida criticamente?

Moacyr de Góes: Quero registrar, também, que nestes 43 anos houve um grande esforço acadêmico em discutir criticamente a educação popular desenvolvida em Natal, gerada pelo movimento popular que se expressou através dos Comitês Nacionalistas que, em 1960, elegeram Djalma Maranhão seu Prefeito. E devo repetir, por uma questão de justiça, que o primeiro intelectual a levar a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” para a discussão universitária foi o professor José Willington Germano, por meio de sua dissertação de mestrado, defendida na UNICAMP, editada em 1982, sob o título *Lendo e apreendo – A Campanha “De Pé no Chão.”* De uma forma documentada e crítica, Willington Germano, resgata a engenharia política dos anos 1960, no Rio Grande do Norte, e nesse contexto discute “De Pé no Chão.” Assim, vinte e um anos depois, a academia brasileira passava a discutir, oficialmente, a política educacional de Natal para erradicar o analfabetismo nos anos 1960. Dois anos antes, a Editora Civilização Brasileira, como política de resistência à ditadura, editava o meu livro *“De Pé no Chão Também se Aprende a Ler – uma escola democrática,”* dez anos depois reeditado pela Cortez. Durante todos os anos 1970, eu recolhera os cacos que sobraram, isto é, fontes escritas, orais e iconográficas e quando chegou à anistia o texto já estava em mãos de Enio Silveira. No entanto, sei através de notícias e conversas, que, nestes 43 anos, vários textos sobre a administração



do Prefeito Djalma Maranhão e particularmente sobre “De Pé no Chão” foram produzidos pela UFRN, dentre outras instituições. Vinte e quatro anos depois da fundação da Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler,” o editor Jorge Zahar pretendeu documentar, em uma coleção, os anos de chumbo do Brasil e eu fui convidado a escrever sobre educação. Daí surgiu minha parceria com Luís Antônio Cunha e juntos escrevemos *O Golpe na educação*. Este texto de fácil acesso que, entre outros temas, registra “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler,” parece continuar a ser ferramenta para os estudos acadêmicos uma vez que já está na décima edição. Dois anos antes, Osmar Fávero prestava um bom serviço ao estudo do período publicando *Cultura popular educação popular – memória dos anos 1960*, no qual organiza os documentos produzidos pelos movimentos populares sobre o referido tema. Também o homem simples do povo guarda sua lembrança como tantas vezes já registrei nas minhas vindas constantes a esta terra. E me contam “causos” de Djalma Maranhão, com a inventividade do mito como em Jorge Amado ou Garcia Marquez. Às vezes, lamentando a destruição da utopia em 1964, a linguagem é melancólica como a do verso de Bandeira: “a vida inteira que poderia ter sido e que não foi.” Mas, é bom que falem, que continuem a falar, pois, como diz Hannah Arendt numa frase recolhida por Conceição de Góes para seu livro: “Todas as tristezas podem ser suportadas se você as coloca numa história ou conta uma história a seu respeito.”

43 Anos Depois “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, o Prof. Moacyr de Góes tem alguma autocrítica a fazer das concepções e visões de mundo dos concebedores da Campanha?

Moacyr de Góes: José Willington Germano, em seu livro *Lendo e Aprendendo A Campanha “De Pé no Chão,”* aponta fragilidades teóricas dos dirigentes da Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler,” particularmente as minhas. A sua análise baseia-se, principalmente, em dois discursos meus: minha fala de posse na SME (1960) e outra quando do encerramento da Praça de Cultura de Natal (1961). Quero dizer que concordo com a avaliação e muito de messianismo pedagógico pode ser extraído de minha visão de mundo de então. O viés do nacionalismo da época estava muito apontado para a soberania nacional e os conceitos isebianos da alienação e da transplantação cultural. E faltou a análise da luta de classes. Certo. Reconheço que



em 1960-1961, formular em discursos de massa, a reivindicação de uma revolução cultural antes que a sociedade tivesse feito sua própria revolução dos meios de produção é, no mínimo, colocar o carro adiante dos bois. E o que eu mais lamento é que poucos de nós, ou quase nenhum de nós – conhecia Gramsci. Então, está aqui minha autocrítica no estilo da melhor linha política e acadêmica. Dou-me conta, também, que as teorias e os conceitos são abstrações elaboradas em torno ou a partir de uma problemática real. Portanto, ao introduzirmos uma metodologia para ensinar a ler, escrever e contar, elaborando nossos próprios textos, formando nossos professores e monitores em acompanhamento permanente, permitindo experimentações, correções e adaptações possíveis, estávamos criando uma nova problemática, situação nova no processo de ensino e aprendizagem, condição para a elaboração de novas teorias. Willington Germano, na obra referida, já havia identificado mudanças de formulações ideológicas entre 1961 e 1963 e apontara, com precisão, a causa delas: a participação da Ação Popular (AP), na SME, em postos de decisão. Confirmo Geniberto Campos, Diretor do Ginásio Municipal, foi um excelente formulador de políticas educacionais e Josemá Azevedo, dirigiu com competência a expansão de “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler,” para diversos municípios do interior do Rio Grande do Norte. Estas duas lideranças de AP me acompanharam ao Recife, em 1963, quando discutimos com Paulo Freire questões importantes sobre os financiamentos da experiência de Angicos (conhecida como método das 40 horas). Devo dizer que, integrando o coletivo de direção de AP, em Natal, ao lado de Geniberto, Josemá e outros, eu me senti mais respaldado, teórico e politicamente, na coordenação da Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler.”

Que ângulos novos podem ser ainda enxergados ou teorizados da Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”?

Moacyr de Góes: Gosto de citar o Padre Teillard de Chardin quando ele diz que “o homem é um ser inconcluso.” Ao curso de minha vida tenho sentido a veracidade desse juízo. Nesses 43 anos da Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” é possível que eu tenha me detido varias centenas de vezes para documentar, refletir, escrever, falar, discutir, publicar e difundir a Campanha. O assunto para mim é tão mastigado na memória que só recorro às fontes bibliográficas quando se trata de produzir um documento que requer



técnicas acadêmicas. Pois bem, vez por outra, ainda estou (re)descobrendo um ângulo novo pelo qual é possível lançar mais luz sobre uma determinada especificidade "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler" Relato dois momentos que me parecem muito curioso. O primeiro momento diz respeito à "Associação de Educadores Latino-americanos e do Caribe" quando integrei seu Conselho Consultivo, no Brasil. Foi decidido por volta de 1994, que deveríamos preparar para publicação textos sobre a alfabetização de adultos.

Lancei-me à tarefa e fiz um estudo comparado de três cartilhas: a da Revolução Cubana, a do MCP do Recife e a "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler." Esta última havia sido uma adaptação para a realidade potiguar do livro de leitura para adultos do MCP, tarefa desenvolvida por Maria Diva da Salette Lucena e equipe do nosso Centro de Formação de Professores. Chamei o estudo de Cuba-Recife-Natal: ou o sonho de três cartilhas de alfabetização para mudar o mundo. O segundo momento se deu quando fui convocado pelo Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) para contribuir com os estudos comemorativos ao centenário de Anísio Teixeira. Lancei-me, então, a uma releitura dirigida de Mestre Anísio Teixeira. Repassei sua obra teórica, antes e de depois de 1964, cotejando-a com a formulação da educação escolar do Prefeito Djalma Maranhão. Incrível foi o que encontrei nesse estudo comparado: o essencial das propostas de Anísio Teixeira foi realizado em Natal, entre 1960 e abril de 1964. Integrei uma mesa do Seminário: "Um olhar para o mundo. Contemporaneidade de Anísio Teixeira." Levei para lá meu texto Do pensamento de Anísio Teixeira à prática De Pé no Chão Também se Aprende a Ler." Evidentemente que não dá para reproduzir o texto aqui. Mas, em linhas gerais, impossível não falar das posturas coincidentes de teoria e prática, a saber: a identificação na gestão pública da escola nos anos 1960, "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler" é o único Movimento de Educação Popular que flui através de uma Secretaria de Estado; a construção da escola democrática na qual a educação não é um privilégio; o papel dos professores; a educação para o trabalho; a escola recriada em cada cultura; a municipalização; a função do intelectual. Em 1966, na III Conferência Nacional de Educação, na Bahia, falando de seu "Centro Educacional Carneiro Ribeiro," dizia Anísio Teixeira: "Tudo isso se fez com a prata de casa. Não houve para essa experiência nem auxílio nem assistência técnica estrangeira de qualquer natureza." Até parecia que ele estava mandando um recado para os Acordos MEC-USAID, como já ocorrera



com Djalma Maranhão, em 1963, quando para denunciar a ingerência indébita da Aliança para o Progresso, no Sistema de Educação do Rio Grande do Norte, explicitava o Prefeito que na rede municipal de educação de Natal, a escola brasileira era construída com dinheiro brasileiro. Esses momentos aqui relatados enfatizam a ideia de que sempre se pode encontrar um ângulo novo para estudar. Estudar “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” é um “poço” de redescobertas ou de recriação da Escola Pública, como sonhava Anísio Teixeira.

O que levou o Prefeito Djalma Maranhão, o Secretário de Educação, Moacyr de Góes e colaboradores, a colocarem em prática uma experiência de enorme alcance social e de tremendos desafios políticos? Queriam fazer uma história da educação escolar de fato para todos?

Moacyr de Góes: Hoje vejo que a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” foi um salto no escuro e nós nem sabíamos da altura nem da profundidade dele. O entusiasmo, o otimismo, a solidariedade aos pobres, a criatividade, a confiança no futuro, a generosidade, a doação de todos, enfim, todos eles juntos foram alavancas que nos moveram. De minhas conversas com Djalma Maranhão, à época, guardo a lembrança de uma grande preocupação comum: se não cimentarmos a aliança da proposta do movimento popular (Comitês Nacionalistas) com os princípios básicos de uma boa educação escolar, vamos fracassar. Daí a preocupação em equilibrar quantidade e qualidade, cidadania e ganhar a credibilidade da população da cidade. Sem perder o horizonte da universalização do conhecimento, a escola precisaria ser recriada pela cultura local. Foi o que fizemos na Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler.”

Entrevista concedida por escrito e complementada em conversa no Rio de Janeiro com a Profa. Marta Maria de Araújo. E-mail | martaujo@uol.com.br.



A educação (esférica) do homem

FROEBEL, Friedrich Wilhelm August. **A educação do homem**. Apresentação e Tradução Maria Helena Camera Bastos. Passo Fundo (RS): Universidade de Passo Fundo-UPF, 2001.

Hercília Maria Fernandes
Universidade Federal de Campina Grande
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

A educação do homem, título original *Die menschenerziehung* (1826), de autoria do educador alemão Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852), é uma obra clássica da educação e da pedagogia do século XIX. Escrito de 1823 a 1825, o livre reúne as teorias das experiências educativas desenvolvidas por Friedrich Froebel no Instituto de Educação de Keilhau. No Brasil, mesmo com a grande difusão do Kindergarten froebeliano, o livro somente foi publicado quase um século após a edição espanhola – *Da educación del hombre* (1913) –, apresentado e traduzido pela professora Maria Helena Camara Bastos. Editado pela Universidade de Passo Fundo, a publicação está assim organizada: “Apresentação”; “Cronologia”; “Bibliografia”; “Introdução”, “Capítulos” (30) e “Conclusão”.

Em linhas gerais, *A educação do homem* sistematiza a teoria educacional de Friedrich Froebel fundamentada em sua “Filosofia da esfera”, originária dos estudos das ciências naturais e da metafísica. Na obra, o criador do “Jardim de crianças” ordena, coerentemente, os princípios da educação esférica, que propiciam forma e direção ao “ensino educador”. Além de noções da cristologia e do idealismo alemão, a teoria educacional froebeliana compreende o preceito cristão de a consciência humana e de o homem fazerem parte da Criação. Deus é a unidade manifesta na pluralidade da natureza, situando-se além do mundo e no núcleo da criação. Cada coisa, ser vivo, é uma criatura determinada por uma força divina, cuja multiplicidade revela-sena unidade subjacente. Assim, a esfera é o princípio constante, gravitacional, que volta a repousar em si. É, pois, a lei fundamental do Universo, do mundo físico e psíquico, do corpo e da alma.

Assim sendo, *A educação do homem* poderá ser examinada a partir de algumas orientações de investigação: dos fundamentos da Filosofia da esfera às teorizações sobre o desenvolvimento humano e à Pedagogia escolar, que, articulados, sistematizam “o que” a escola “deve” e “como” deve “ensinar”. Por sua profundidade teórica, a Resenha objetiva uma compreensão dos princípios da educação esférica. Para tanto, o trabalho examina a “Introdução” e os capítulos “A primeira infância”, “O menino” e “O garoto”. Essa delimitação é de ordem pedagógica e conceitual, pois, nessas partes, Friedrich Froebel reflete as bases educacionais e científicas de *A educação do homem*.

O pedagogo Friedrich Froebel (2001, p. 23) associa, por seu turno, o desenvolvimento humano à “natureza” e os processos educativos ao ideário cristão da “semeadura”. O homem é parte da totalidade, é manifestação viva da pluralidade e da unidade. A natureza, qualificada pela diversidade exterior, é regida por uma “Lei interior”, esférica, que tende à harmonia e à unificação. Constituída por uma estrutura de forças dialéticas, a natureza reúne a particularidade e a totalidade das coisas da existência humana; consistindo em tarefa da educação: “Suscitar as energias do homem – ser progressivamente consciente, pensante e inteligente –, ajudá-lo a manifestar a sua lei interior [...] com toda a pureza e perfeição, com espontaneidade e consciência”.

A doutrina da qual se nomeia educação se refere ao conhecimento dessa lei interior, sendo a sua reflexão “a ciência da vida”. A arte da educação corresponde à “[...] livre aplicação desse conhecimento [...] para a formação e desenvolvimento imediato de seres racionais”. A condução humana se desenvolve em um processo dialético estabelecido entre o indivíduo e a natureza: Deus que se manifesta na natureza e o homem como expressão, também, dessa natureza. Assim, o ensino deve oferecer ao homem “a intuição e o conhecimento do divino [...], os quais constituem a essência dessa natureza”. Mediante esse conhecimento, a educação deve repousar “sobre o interior e o mais íntimo da personalidade” (p. 23 e 24).

A dialética exterior-interior e interior-exterior assume um valor substancial na teoria educacional froebeliana. Por intermédio do exterior, o interior se torna conhecido. As manifestações externas devem constituir, assim, “o ponto de apoio de toda a educação”, não devendo, porém, se restringir a deduzir o interior pelo exterior. Deve, antes, buscar compreender “[...] a essência das coisas, encontrando-a na dupla relação do externo com o interno e do interno com o externo” (p. 24). Desses pares dialéticos, fundem-se os princípios



da educação esférica de Friedrich Froebel, potencializadores de um ensino educador.

A dialética exterior-interior e vice-versa se conjuga outras dialéticas: à “particular-geral” e à “pluralidade-individualidade”. O ensino educador deve apresentar “[...] o individual e o particular como geral, e o geral como particular e individual”. Deve “exteriorizar o interior e interiorizar o externo”, revelando a “unidade entre ambos”. Sendo o “único objetivo” e o “único fim” de toda educação o “[...] cultivo integral da essência original divina contida no homem”, o ser humano “[...] deve ser tratado como membro necessário e essencial da humanidade” (p. 30). A concepção de homem froebeliana é associada, assim, à dialética pluralidade-individualidade. Embora cada indivíduo possa recorrer aos estágios de evolução que lhes são precedentes, “[...] o novo sujeito [...] vem a ser um modelo vivo para o futuro”. Por conseguinte, a evolução humana deve se orientar no “[...] caminho vital do próprio desenvolvimento e da espontânea formação [...]” (p. 31), que se realiza, somente, pela “exteriorização”, composta pela essência da tríplice manifestação: “unidade, individualidade e pluralidade”. Somente a tríplice manifestação conduz “[...] à compreensão verdadeira dessa essência e ao conhecimento exato da coisa mesma” (p. 32-33).

O pedagogo Friedrich Froebel relaciona, dessa forma, o desenvolvimento à faculdade de “aprender e apreender”. O desenvolvimento consiste uma evolução “contínua e ininterrupta”, que se concretiza na e pela aprendizagem. Cada coisa não se apresenta como um “[...] todo isolado e indivisível, mas como um composto de elementos distintos, subordinados a um fim superior e geral”. O objeto não basta em si mesmo. Contrariamente, consiste “um anel da cadeia, um membro de um organismo maior”, que coopera “para uma finalidade universal”; exigindo a compreensão dos “seus enlaces e contatos exteriores”, e, principalmente, de “suas relações internas, sua íntima unidade com as coisas” (p. 68). Esse entendimento acerca da aprendizagem do objeto fundamenta a concepção froebeliana de desenvolvimento humano.

O desenvolvimento do homem não constitui uma sucessão linear “[...] de distinções e divisões [...] que impedem de ver o que [...] constitui sua unidade e substância” (p. 36). Aproximando-se às concepções de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), Friedrich Froebel (p. 38) adverte que: “Nem a criança, nem o jovem, nem o homem devem ter outra aspiração senão a de serem em cada período da vida o que esse período exige”. Cada etapa



pode ser comparável a uma “flor nova saída de brotos saudáveis”, servindo de base às seguintes. Esse teórico da pedagogia moderna ressalta, assim, as três grandes fases do desenvolvimento: a do “bebê”, quando o interior se manifesta pelo movimento e pelos sentidos; a da “criança”, quando o interior se revela pela palavra e pelo jogo; e a do “jovem”, quando o ensino formal assume importante função na interiorização de conceitos. Embora apresentem especificidades próprias, essas fases não se dissociam umas das outras. Realidade que pressupõe uma formação esférica, pautada nas intersecções com os objetos, com as brincadeiras e jogos, com a linguagem, o trabalho e a atividade criadora.

Os objetos exteriores excitam o infante ao movimento e os sentidos a conhecer sua essência e relações, constituindo os “[...] instrumentos com os quais pode interiorizar as coisas que o rodeiam” (p. 43). A criança deve relacionar os objetos aos seus opostos: à “palavra” e ao “signo” correspondente, fazendo-a ver uma “unidade [...]” (p. 44), que guiará a sua intuição e o conhecimento dos objetos. As brincadeiras e os jogos constituem, nesse sentido, “o mais alto grau de desenvolvimento do menino”, sendo uma “manifestação espontânea do interno” (p. 47). As atividades lúdicas objetivam “levar a criança à consciência de si mesma”. Das relações familiares com a linguagem decorre o “sentimento de comunidade”, orientando “[...] a consciência de sua própria vida mediante o movimento [...] regular, ordenador e rítmico” (p. 54). Assim, as propriedades do número, da forma, do conhecimento do espaço; da natureza, dos fenômenos da matéria etc., excitam a atenção e o interesse infantil; possibilitam que “[...] o mundo da natureza e o mundo da arte [...]” separem-se aos olhos da criança, elevando “o sentimento de mundo interior” (p. 63).

A linguagem, durante o desenvolvimento humano, assume um alto valor educativo. Com a representação simbólica da existência, “[...] sai o homem das primeiras fases de sua infância para iniciar aquela outra a que [...] chamaremos de um garoto” (p. 69). O atributo excepcional dessa etapa condiz à “conversão do garoto em aluno”. Na escola, o homem adquire “[...] o conhecimento essencial dos objetos exteriores segundo as leis particulares de cada um deles e as leis gerais do mundo” (p. 70). À escola caberia, assim, “[...] converter em firmeza de caráter a vontade natural do garoto [...]”, já que o jovem trabalha “[...] pela obra realizada, pelo produto obtido” (p. 71 e 72).



O trabalho constitui, assim, princípio e meio de educação, devendo ser cultivado em harmonia à palavra e ao exemplo. Segundo Friedrich Froebel, “[...] o primitivo instinto de atividade transforma-se no instinto de produção” ao assumir características de “jogo”, de “atividade criadora”, à medida que promove “um sentimento comum, social” (p. 72). Essa educação prática não deve consistir, no entanto, único meio de formação. Nessa fase, o jovem demonstra interesse “pela fábula e pelo conto”, porque “[...] emprestam linguagem e razão aos seres que deles carecem”. Diversas expressões do garoto podem encobrirum “fundo sentimento espiritual”, que “têm valor simbólico” (p. 80), exigindo que se busque a “dupla causa” das vicissitudes: a negligência adulta “[...] de importantes aspectos da natureza humana [...] e o [...] sentido falso e antinatural” de noções que distorcem “[...] as boas disposições”. Sendo o homem “essencialmente bom”, só há um “meio” de suprimir os defeitos: buscar “[...] aquela primitiva tendência boa, que, perturbada e distorcida, deu origem ao mal [...]” (p. 81 e 82). As possíveis “falhas” do aluno decorrem da ação dos mestres, que atuam como “aves de mau agouro”, ao atribuir-lhes “[...] intenções e propósitos dos quais não têm nenhuma ideia”. Uma educação escolar equivocada afoga, dessa forma, o anseio das crianças de “[...] conhecer as coisas naturais, [...] ao que está oculto na natureza [...]”, perturbando a sua “santa aspiração” e as suas “naturais tendências” (p. 84 e 85).

259

Pelo exame dos princípios da educação esférica sistematizados por Friedrich Froebel, compreende-se que a educação do homem estabelece uma associação entre ciência e educação para promover a elevação da consciência humana. Aquisição que se define na relação entre o exterior e o interior, donde decorre a unificação da vida. Visando a essa finalidade, a teoria de desenvolvimento humano de Friedrich Froebel, articulada à sua pedagogia escolar, orienta-se na potencialidade das energias e das forças elementares do homem à apreensão das coisas.

O ensino educador, mediante os preceitos da educação esférica, consiste em uma articulação ativa e dialética com o objeto da lição, para, assim, auxiliar o aluno a compreender a estrutura do objeto, orientando a sua reflexão e as indicações para avançar o conhecimento. À medida que aprende e apreende o objeto, o homem eleva a consciência de sua essência e existência humanas. O “esferismo” de Friedrich Froebel, nesse particular, consiste, simultaneamente, em uma teoria científica e uma doutrina da educação, fundada na associação entre o objeto científico e o conhecimento subjetivo.



Profa. Ms. Hercília Maria Fernandes
Universidade Federal de Campina Grande | Paraíba
Centro de Formação de Professores | Cajazeiras | Paraíba
Unidade Acadêmica de Educação
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Natal
Grupo de Pesquisa | Estudos Históricos Educacionais (UFRN | CNPq)
Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação (Auto) Biografia e Representações
(GRIFAR | UFRN | CNPq)
E-mail | fernandeshercilia@hotmail.com

Recebido 1º dez. 2015

Aceito 9 dez. 2015



Pareceristas Ad-hoc | 2015

Ad-hoc reviewers | 2015

Alessandra Cardozo de Freitas | UFRN
Antônio Cabral Neto | UFRN
Claudia Kranz | UFPB
Giane Bezerra Vieira | UFRN
Jacyene Melo de Oliveira Araújo | UFRN
Joaquim Luís Medeiros Alcoforado | Universidade de Coimbra
João Tadeu Weck | UFRN
José Yvan Pereira Leite | IFRN
Lélia Cristina Silveira de Moraes | UFMA
Luzia Guacira dos Santos Silva | UFRN
Magna França | UFRN
Marcus Aurélio Felipe | UFRN
Maria da Conceição F. Botelho Sgadari Passeggi | UFRN
Marisa Narcizo Sampaio | UFRN
Marta Maria de Araújo | UFRN
Moisés Domingos Sobrinho | UFRN
José Gerardo Vasconcelos | UFC
Olívia Morais de Medeiros Neta | IFRN

261

Normas Gerais de Publicação na Revista Educação em Questão

General rules for publications in the Education in Question Magazine Normas

1. A Revista Educação em Questão é um periódico quadrimestral do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Periódico de acesso aberto, publica artigos inéditos de Educação resultantes de pesquisa científica, além de resenhas de livros e documentos históricos.
2. O artigo em consonância com o que prescrevem estas Normas Gerais é configurado 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 Century Gothic no corpo 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm. Nas citações (a partir de quatro linhas), o espaçamento é simples e a fonte, 11.
3. O período determinado para submeter o artigo à Revista Educação em Questão é de 1º de março a 31 de outubro.
4. O artigo Inédito (português ou espanhol), entre 25 e 30 laudas, deve incluir resumo em português, inglês e espanhol em torno de 15 (quinze) linhas ou 170 (cento e setenta) palavras, com indicação de três (3) palavras-chave em cada idioma.
5. O(s) autor(es) deve(m) apresentar uma declaração de que o artigo é, realmente, Inédito.
6. Na primeira página, figurará o título em português, inglês e espanhol, antes de cada resumo (negrito e caixa baixa), autoria(s), instituição.
7. O título deverá conter, no máximo, 100 (cem) caracteres com espaço.
8. Cada artigo poderá ter no máximo três (3) autores; todos pertencentes a grupos de pesquisas. Exigem-se que, pelo menos, um dos autores tenha o título de doutor.
9. É exigido o título de doutor para o autor cujo artigo não teve a participação de outrem. Esse autor precisa, também, ser integrante de um grupo de pesquisa.



10. A titulação do autor, instituição, cidade da instituição, órgão de lotação, e-mail, grupo de pesquisa a que pertence devem constar no final do texto, após as referências.
11. Escrever o sobrenome dos autores citados no corpo do trabalho.
12. Registrar, nas referências, somente, os autores citados no corpo do texto.
13. Escrever o nome completo dos autores e dos tradutores na referência.
14. As notas devem ter caráter unicamente explicativo e constar no final do texto, antes das referências. Cada nota explicativa deverá conter, no máximo, 400 (quatrocentos) caracteres.
15. A apreciação do artigo pelos pareceristas reside na consistência do resumo (apresentando, necessariamente, objetivo, referencial teórico e/ou procedimento metodológico e resultados); consistência interna do trabalho (com relação ao objetivo, referencial teórico e/ou procedimento metodológico e aos resultados); consistência do título (com relação ao conhecimento produzido); qualidade do conhecimento educacional produzido (com relação à densidade analítica, evidências ou provas das afirmações apresentadas e ideias conclusivas); relevância científica (com relação aos padrões de uma pesquisa científica); originalidade do trabalho (com relação aos avanços da área de Educação) e adequação da escrita à norma culta da língua portuguesa.
16. Caso necessário, o artigo aprovado será submetido a pequenas correções visando à melhoria do texto.
17. Cada autor(a) de artigo receberá um exemplar da Revista.
18. A resenha de três a quatro laudas deverá vir com um título em português e inglês (negrito e caixa baixa) e a referência do livro resenhado.
19. Cada resenha poderá ter no máximo dois (2) autores.
20. A apreciação da resenha reside na sua clareza informativa, crítica e crítico-informativa; apresentação do conhecimento produzido para área de Educação; consistência na exposição sintética do conhecimento do livro resenhado; adequação da escrita à norma culta da língua portuguesa e às Normas da Revista Educação em Questão.
21. Cada autor(a) de resenha receberá um exemplar da Revista.
22. O documento histórico deve vir acompanhado de uma apresentação em torno de 7 linhas ou 100 palavras.



23. O artigo enviado para a Revista Educação em Questão será submetido à apreciação do Conselho Editorial, que analisa sua adequação às Normas e à Política Editorial da Revista e decide por seu envio aos pareceristas ou sua recusa prévia.
24. A política de ética de publicação da Revista: i) obedece à Resolução nº 196/1996, do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece as normas regulamentadoras sobre pesquisas envolvendo seres humanos; ii) procede ao envio para o(s) autor(es) do parecer conclusivo do artigo.
25. A Revista Educação em Questão reserva-se ao direito de não publicar artigos e resenhas de mesma autoria (ou em co-autoria) em intervalos inferiores há dois anos.
26. À Revista Educação em Questão ficam reservados os direitos autorais no tocante a todos os artigos nela publicados.
27. Os artigos de recebimento contínuo devem ser enviados pelo Sistema Eletrônicos de Revistas (SEER), Portal de Periódicos da UFRN, site | <http://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao>.
28. Cada número da Revista Educação em Questão compreende de oito a dez artigos.
29. O procedimento para envio do artigo no Portal de Periódicos Eletrônicos da UFRN, pela primeira vez, compreende: aba "Cadastro" (registrar todos os dados solicitados tanto como autor e como leitor); aba "Página do usuário" (clica no link "autor" e, depois, em "nova submissão") para o envio do texto do artigo. A declaração deve vir anexada no item "Passo 4" (Transferência de documentos suplementares). Anexo 1.
30. 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).
31. As referências, no final do texto, precisam obedecer às Normas Técnicas da ABNT, NBR 6023, agosto 2002. Exemplos:

Livro

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UNB, 1996.

Capítulo de livro



SOARES, Magda. Alfabetização: o saber, o fazer, o querer. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

Periódico

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.

Tese e dissertação

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.

Monografia

MOREIRA, Keila Cruz. Grupos escolares – modelo cultural de organização (superior) da instrução primária (Natal, 1908-1913). Natal, 1997, 59 f. Monografia (Especialização em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1997.

Trabalho apresentado em congresso

ARAÚJO, Marta Maria de; MEDEIROS NETA, Olivia Morais de; FIGUEIRÊDO, Franselma Fernandes. Oráculo(s) de vida terrena e post-mortem (Caicó-Rn, século XIX). In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA AUTO



(BIOGRÁFICA), 3; 2008, Natal. **Anais...** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

Entrevista

ANTONIO. **Entrevista**. Natal, 5 maio. 2010.

Artigo ou matéria de Jornal

CUNHA, Raíra Mércia da; SANTOS, Nilzete Moura. Educação e família. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, p. 4, 15 set. 2013.

Documentos eclesiásticos

FREGUESIA DA GLORIOSA Sant'Ana do Seridó. Termo de matrimônio de Ana Joaquina do Sacramento e Francisco Correia d'Avila. Vila Nova do Príncipe, 1812. In: MEDEIROS FILHO, Olavo de. **Velhas famílias do Seridó**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1981.

FREGUESIA DA GLORIOSA Sant'Ana do Seridó. Assento de óbito de Caetano Barbosa de Araújo. Vila Nova do Príncipe, 1842. In: MEDEIROS FILHO, Olavo de. **Velhas famílias do Seridó**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1981.

266

Testamento

SILVA, Caetano de Souza. **Testamento**. Caicó/Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1890. (Documento manuscrito de 22 de julho de 1890, sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC – Caicó).

Testamentos e autos de contas

NASCIMENTO, Joaquina Maria do. **Testamento e autos de contas**. Vila do Príncipe /Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1850. (Documento manuscrito de 20 de agosto de 1850, sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC – Caicó).

SACRAMENTO, Ana Batista do. **Testamento e autos de contas**. Cidade do Príncipe/Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1873. (Documento



manuscrito de 2 de outubro de 1873, sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC – Caicó).

Legislação educacional, Constituição, mensagem governamental

BRASIL. **Decreto nº 19.444, de 01 de dezembro de 1930.** Dispõe sobre os serviços que ficam a cargo do Ministério da Educação e Saúde Pública, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d19444.pdf>> Acesso em: 13 fev. 2013.

_____. **Decreto nº 20.772, de 11 de dezembro de 1931.** Autoriza o Convênio entre a União e as unidades da federação, para o desenvolvimento e padronização das estatísticas educacionais. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/htm>> Acesso em: 13 fev. 2013.

_____. **Constituições Brasileiras** (1934). Brasília: Senado Federal e Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001 (Ronaldo Poletti – Organizador, v. 3).

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** (10 de novembro de 1937). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/.htm> Acesso em: 26 mar. 2013.

_____. **Decreto-Lei nº 868, de 18 de novembro de 1938.** Cria, no Ministério da Educação e Saúde, a Comissão Nacional de Ensino Primário Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/html>> Acesso em: 29 mar. 2013.

_____. **Decreto-Lei nº 4.958, de 14 de novembro de 1942.** Institui o Fundo Nacional do Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/.html>> Acesso em: 25 mar. 2013.

_____. **Constituições Brasileiras** (1946). Brasília: Senado Federal e Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001. (Aliomar Baleeiro e Barbosa Lima Sobrinho – Organizadores, v. 5).

_____. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Getúlio Dornelles Vargas na abertura da sessão legislativa de 1951. **A educação nas mensagens presidenciais.** Brasília: MEC/INEP, 1987. (v. 1, 1890-1986).



_____. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Juscelino Kubitschek de Oliveira na abertura da sessão legislativa de 1957. **A educação nas mensagens presidenciais**. Brasília: MEC/INEP, 1987. (v. 2, 1890-1986).

Revista Educação em Questão
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação
Departamento de Práticas Educacionais e Currículo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Campus
Universitário
Bairro | Lagoa Nova | Natal | Rio Grande do Norte | Brasil
CEP | 59078-970
E-mail | eduquestao@ce.ufrn.br
Site | www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br
Portal de Periódicos da UFRN | www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao