

História da Educação no Brasil

Desafios e Perspectivas

Ivone Goulart Lopes
(Organizadora)





HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Ivone Goulart Lopes
(Organizadora)

Editora Chefe

Antonella Carvalho de Oliveira

Conselho Editorial

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior
Universidade Federal de Alfenas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto
Universidade Federal de Pelotas

Profª Drª. Deusilene Souza Vieira Dall'Acqua
Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Lina Maria Gonçalves
Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Takeshy Tachizawa
Faculdade de Campo Limpo Paulista

2016 by Ivone Goulart Lopes

© Direitos de Publicação

ATENA EDITORA
Avenida Marechal Floriano Peixoto, 8430
81.650-010, Curitiba, PR
contato@atenaeditora.com.br
www.atenaeditora.com.br

Revisão
Os autores

Edição de Arte
Geraldo Alves

Ilustração de Capa
Geraldo Alves

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

História da educação no Brasil : desafios e perspectivas /
Ivone Goulart Lopes, (organizadora). –
Curitiba, PR : Atena Editora, 2016.
2.926 Kb ; PDF ; 138 p.

Vários autores.
Bibliografia.

ISBN: 978-85-93243-05-9

1. Artigos 2. Educação – Brasil 3. Educação – Brasil -
História I. Lopes, Ivone Goulart.

16-08963

CDD-370.981

Índices para catálogo sistemático:

1. Brasil : Educação : História 370.981

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-93243-05-9



Apresentação

Neste livro, apresentamos uma gama de artigos diretamente vinculados aos desafios e perspectivas da história da educação. Eles nos permitem ter uma ideia abrangente do estado da arte desta área em termos nacionais e colaborarão para o seu desenvolvimento, que é seu principal objetivo.

É precioso e indispensável atentarmos bem para a história da educação; sem sombra de dúvida, aquele que ignora a história corre o risco de repeti-la em seus desacertos.

Uma leitura dinâmica, feita no sumário deste livro lhe mostrará a policromia de abordagens e os recortes de visão que esta obra encerra. O livro está organizado em nove capítulos que tratam dos desafios e perspectivas da História da Educação nacional. Pontos de vista divergentes, experiências complementares, posicionamentos questionadores perpassam as páginas deste livro como espelhamento do processo histórico vivido.

Um agradecimento especial a todos que colaboraram com seus textos para este livro. Vocês nos ofereceram uma visão panorâmica da história da educação numa época tão incerta quão plena de esperança.

Hoje, em nosso país, não parece garantida a atenção que a ação educativa merece. Tem-se a impressão que estamos vivendo num inverno educativo, defrontamo-nos com reducionismos antigos e novos, com práticas educativas efêmeras, “modelos que sofrem de insuficiência cardíaca, propostas de pressão baixa, carentes de sonhos e projetos” (Di Cicco). Há quem aposta tudo no requinte de novos métodos e técnicas, esquecendo-se que é justamente o “suplemento de alma” o que reanima, apaixona, entusiasma. A cultura - mas qual cultura? - é o contexto fértil para o educador em dia com o seu tempo.

A história pode ser definida como a “ciência do tempo”. Navegando pelos estudiosos da história colhe-se muito rapidamente o entendimento seguinte: a história é o fato e suas interpretações. A partir deste entendimento, tiramos outra conclusão: a história não consegue ser reduzida a uma “racionalidade objetiva”. Ela exige, a cada tempo, novos olhares, exatamente por padecer de interpretações enriquecedoras.

O coração não pode ser um simples verbete no dicionário das ciências da educação. Ele está no centro das ações educativas, em todos os seus níveis e com todas as suas problemáticas, insucessos e esperanças.

Oxalá este trabalho, realizado conjuntamente a incontáveis mãos, ajude a todos os pesquisadores e estudiosos a enfrentar os desafios dos novos tempos nas múltiplas realidades brasileiras.

Com a expectativa de que uma leitura proveitosa por parte de todos aqueles que se ocupam com o ensino e a pesquisa educacional, em especial da História da Educação contribua para subsidiar novos estudos e embates na área, é o que pretendemos.

Cumprando saudar a Editora Atena pela decisão de publicar esta obra que irá permitir seu acesso a um maior número de estudiosos do campo educacional.
Boa leitura!

Profª Drª Ivone Goulart Lopes
Membro: ACSSA-seção Brasil; GEPHEM-OPO/Uneouro-RO; GPAE/IFRO-Cacoal;
MNEMOS/ UNIR-RO.

Sumário

Apresentação.....	04
<u>Capítulo I</u>	
POR ENTRE CAMPAINHAS E CORREDORES: ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO NO GRUPO ESCOLAR CÉSAR BASTOS (1947-1961)	
Maria Aparecida Alves Silva e Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro.....	08
<u>Capítulo II</u>	
RAÍZES FINCADAS E SONHOS EMBALADOS: EDUCADORAS SALESIANAS EM CAMPOS/RJ	
Ivone Goulart Lopes.....	21
<u>Capítulo III</u>	
CIDADANIA E CIVISMO NA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS NO PERÍODO DE INFLUÊNCIA DE ANÍSIO TEIXEIRA (1952-1971)	
Maria Augusta Martiarena de Oliveira e Berenice Corsetti.....	34
<u>Capítulo IV</u>	
CULTIVAR O ESPÍRITO, FORMAR O CARÁTER”: IDEOLOGIA DO PROGRESSO E A CONSTRUÇÃO DO CIDADÃO REPUBLICANO NOS GRUPOS ESCOLARES DA CIDADE DE SANTOS	
André Luiz Rodrigues Carreira.....	46
<u>Capítulo V</u>	
ALFABETIZAÇÃO, HISTÓRIA E MEMÓRIA: CULTURA ESCOLAR NA REGIÃO NOROESTE PAULISTA (1960-1970)	
Renata de Sampaio Valadão e Estela Natalina Mantovani Bertoletti.....	60
<u>Capítulo VI</u>	
CURRÍCULO E HISTORICIDADE: A DISCIPLINA HISTÓRIA DO MARANHÃO NO SISTEMA PÚBLICO ESTADUAL DE ENSINO (1902 – 2013)	
Dayse Marinho Martins.....	76
<u>Capítulo VII</u>	
MULHERES, EDUCADORAS E COM UMA FÉ DIFERENTE: OS ENCONTROS DE LAURA AMAZONAS E NEYDE MESQUITA	
Rosemeire Siqueira de Santana e Josineide Siqueira de Santana.....	90

Capítulo VIII

ESTADO DO CONHECIMENTO: O QUE TRAZEM OS RECENTES ARTIGOS
SOBRE O LIVRO DIDÁTICO, DE 2009 A 2013

Cassia Helena Guillen Cavarsan.....104

Capítulo IX

O CAPITAL-IMPERIALISMO COMO FORMA DE DISCURSO DOS EDUCADORES
DO SÉCULO XX: O CASO DE PASCHOAL LEMME E PAULO FREIRE

Daniel Luiz Poio Roberti.....119

Sobre a organizadora.....134

Sobre os autores.....135

**POR ENTRE CAMPAINHAS E CORREDORES:
ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO NO
GRUPO ESCOLAR CÉSAR BASTOS (1947-1961)**

**Maria Aparecida Alves Silva
Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro**

POR ENTRE CAMPAINHAS E CORREDORES: ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO NO GRUPO ESCOLAR CÉSAR BASTOS (1947-1961)

Maria Aparecida Alves Silva

Universidade Federal de Uberlândia

Uberlândia. Minas Gerais

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro

Universidade Federal de Uberlândia

Uberlândia. Minas Gerais

Resumo: A implantação dos grupos escolares teve início em São Paulo, a partir de 1890. Esse modelo de organização da escola primária pressupunha um sistema de ensino mais ordenado, de caráter estatal e estabelecia normas de relações intraescolares constituídas de acordo com a racionalidade científica e a divisão do trabalho. Além do mais, os grupos escolares trouxeram, em seu bojo, a necessidade de constituição e diferenciação de um espaço específico para o funcionamento da escola pública. Dada a relevância da escola primária, que ora se estabelecia no projeto modernizador republicano, considerou-se o imperativo de que a mesma fosse dotada de um prédio próprio. Para tanto, este espaço, que caracterizava o lugar da educação escolar, deveria ocupar posição de destaque. Além de legitimar um novo espaço para a educação, os grupos escolares instauraram, também, novas referências de tempos e ritmos. O intuito de delimitar o tempo passou a ser estabelecido pelo detalhamento das matérias de ensino, calendários e horários escolares, o que tornou necessário a presença de instrumentos como relógios, campainhas e sinetas. Sob esta vertente, o presente trabalho apresenta resultados finais da investigação científica (em nível de Mestrado) concluída em 2013, sobre o processo de gênese, constituição e cotidiano do Grupo Escolar César Bastos, criado e instalado na cidade de Rio Verde/GO, no ano de 1947. Para tanto, tem-se como objetivo verificar como ocorreu o processo de apropriação do espaço e tempo escolar por esta instituição escolar, no período de 1947 a 1961.

Palavras-chave: Grupo Escolar. Tempo. Espaço.

1. INTRODUÇÃO

A implantação dos grupos escolares teve início em São Paulo, a partir de 1890 e serviu de referência aos demais estados, que, ao seu modo e de acordo com suas condições financeiras, buscavam instalar este novo molde de ensino primário. Denominada, inicialmente, de escola graduada ou seriada, esse modelo pressupunha um sistema de ensino mais ordenado, de caráter estatal e, estabelecia normas de relações intraescolares constituídas de acordo com a racionalidade científica e a divisão do trabalho. Além do mais, os grupos escolares trouxeram, em seu bojo, a necessidade de constituição e diferenciação de um espaço específico para o funcionamento da escola pública.

Dada a relevância da escola primária, que ora se estabelecia no projeto modernizador republicano, considerou-se o imperativo de que a mesma fosse dotada de um prédio próprio. Para tanto, este espaço, que caracterizava o lugar da educação escolar, deveria ocupar posição de destaque. Além de legitimar um novo espaço para a educação, os grupos escolares instauraram, também, novas referências de tempos e ritmos. O intuito de delimitar o tempo passou a ser estabelecido pelo detalhamento das matérias de ensino, calendários e horários escolares, o que tornou necessária a presença de instrumentos como relógios, campainhas e sinetas.

Sob esta vertente, o presente trabalho - situado no âmbito da história e historiografia da educação brasileira - apresenta resultados finais da investigação científica (em nível de Mestrado) concluído em 2013, sobre o processo de gênese, constituição e cotidiano do Grupo Escolar César Bastos, criado e instalado na cidade de Rio Verde/GO, no ano de 1947. Para tanto, tem-se como objetivo verificar como ocorreu o processo de apropriação do espaço e tempo escolar por esta instituição de ensino, no período de 1947 a 1961.

A opção pela construção acerca de interpretações sobre o modo de apropriação de tempos e espaços, realizados pelo Grupo Escolar, justifica-se por não haver, no âmbito local e regional, estudos neste campo (em nível de Mestrado ou Doutorado), pois até o momento, esta constitui a única pesquisa acadêmica concluída que abarca o ensino primário difundido pelos grupos escolares no Estado de Goiás. Anseia-se, também, elaborar um estudo que esteja inserido no cerne dos debates contemporâneos, buscando captar a relação particular/geral e suas imbricações.

Com relação ao corpus documental, este trabalho versará na análise das seguintes fontes: Regulamento do Ensino Primário do Estado de Goiás (1949), entrevista com ex-professores e ex-alunos, livro de ponto de funcionários e fotografias. No entanto, há que se considerar que as fontes históricas resultam de produções humanas e, para tanto, serão consideradas como formas de expressão da materialidade investigada.

2. A ORGANIZAÇÃO ESPAÇO-TEMPORAL COMO MECANISMO DE VIGILÂNCIA E CONTROLE

Os grupos escolares trouxeram, em seu bojo, a necessidade de constituição e diferenciação de um espaço específico para o funcionamento da escola pública. Dada a relevância da escola primária, que ora se estabelecia no projeto modernizador republicano, considerou-se a necessidade de que a mesma fosse dotada de um prédio próprio, visto que se formulava uma nova “[...] configuração da escola como um lugar, situada em edifício próprio especialmente escolhido e construído para ela, dotando-a dessa maneira, de uma identidade” (SOUZA, 1998, p. 122).

Este espaço, que caracterizava o lugar¹ da educação escolar, deveria ocupar posição de destaque. Para tanto, “ocupavam não apenas os ‘melhores prédios’, mas aqueles mais centrais” (FARIA FILHO, 2000, p. 42). Dessa forma, os edifícios dos grupos escolares deveriam “convencer, educar, dar-se a ver!” SOUZA (1998, p. 123). Corrobora tal assertiva o edifício do primeiro grupo escolar de Rio Verde/GO, que possuía um prédio majestoso e encontrava-se instalado no centro da cidade, ocupando lugar de destaque ao lado de outras instituições públicas.

No entanto, com o passar dos anos, devido ao aumento da população nas áreas urbanas e a crescente procura por escolas primárias, a história dos grupos escolares começa a tomar outros rumos: passando de palácios a pardieiros (FARIA FILHO, 2000). De acordo com Carvalho (1988), o Estado de São Paulo, em 1948, deu início à prática de improvisação, por meio da construção de escolas nos pátios dos grupos escolares, em terrenos particulares ou públicos.

Em Rio Verde/GO, a ausência do Estado pode ser evidenciada por meio da análise da gênese do Grupo Escolar César Bastos. O edifício do segundo grupo escolar da cidade foi uma construção erguida por cidadãos da comunidade rio-verdense e teve, como elemento difusor, o ex-deputado federal César da Cunha Bastos.

O prédio do Grupo Escolar ocupava uma área² na periferia da cidade e reunia crianças de toda parte da cidade, inclusive da zona rural. Na frente do edifício, construído em alvenaria, erguia-se um grande portão, sendo que todo o terreno ocupado pelo grupo encontrava-se cercado por um alto muro de tijolos, de modo a obstaculizar a relação da escola com a rua, pois:

O muro configuraria, simbólica e materialmente, a delimitação de um espaço próprio, apartado da rua e que se auto-institui como significativo, ao mesmo tempo em que produz aquela como lugar maléfico às crianças (FARIA FILHO, 2000, p. 62).

Após a entrada pelo portão, alunos, funcionários, pais e demais pessoas que visitavam a instituição de ensino tinham acesso, ao lado do passeio de concreto, a um pequeno jardim com umas poucas plantas e quase nenhuma grama, que ia ter às entradas do edifício. A entrada compunha a parte central do prédio, de modo a quebrar “a rigidez do traçado retilíneo retangular” (SOUZA, 1998, p. 132).

¹ Segundo Souza (1998), a noção de lugar pressupõe a construção do espaço, a sua ocupação e utilização; permite compreender a estrutura física do lugar nos limites da dimensão sociocultural. Nesse sentido, as formas tendem a ser físicas e humanas a uma só vez.

² Não foram encontradas fontes relativas à planta da unidade escolar ou meio de aquisição do terreno. De acordo com a entrevistada Guimarães (2012), certamente o terreno foi adquirido por meio de requerimento junto à Prefeitura Municipal de Rio Verde, o que era muito comum na época.



FIGURA 1 - Entrada do Grupo Escolar César Bastos
Fonte: Escola Estadual de Tempo Integral César Bastos

Por detrás dos muros, do portão, das paredes e jardim, a disposição e distribuição do espaço escolar refletiam um projeto particular, com vistas a civilizar e moralizar as crianças e, por extensão, suas famílias. Desse modo:

No interior do edifício-escola configura-se uma gramática espacial na qual a distribuição do espaço corresponde aos usos e às funções diferenciadas, à fragmentação e às especializações de atividades, à disposição de objetos, ao deslocamento e encontro dos corpos, enfim, a toda uma geometria de inclusão e exclusão (SOUZA, 1998, p. 138).

Dentro dessa divisão espacial, as salas de aula foram projetadas nas laterais, de forma ordenada e linear, distribuídas igualmente entre os dois lados da escola, a partir de um eixo central. O seu interior era retangular³ e o sistema de abertura se dava por meio de quatro janelas, sendo duas localizadas para o lado de fora e duas voltadas para o pátio interno. Vale ressaltar que as janelas que ficavam para o lado de fora do prédio eram feitas de madeira e vidro e as internas eram apenas de madeira, de modo a dar visibilidade e imponência aos que passavam na rua.

Além das salas de aula, logo na entrada principal havia duas salas pequenas, destinadas à administração da escola, o que permitia controlar a entrada e saída dos alunos, acompanhar o andamento das atividades escolares e impedir a entrada de pessoas não autorizadas. Este local era composto pela sala da diretora e secretária.

³ De acordo com Souza (1998), a disposição retangular da sala de aula facilita a visualização e disposição das carteiras e concentração da atenção dos alunos em uma das extremidades, isto é, onde fica o professor e o quadro negro.

Sobre este cômodo destinado à secretaria, a ex-diretora, dona Gécia, afirmou que ele nunca foi utilizado para esse fim, pois servia como local para preparo de um leite em pó que o Estado mandava para o lanche das crianças e, como não havia secretária na escola, todo o trabalho relativo a essa profissional era feito por ela, que mantinha tudo arquivado em sua sala (SILVA, 2012).

A localização na esquina permitia que a luminosidade entrasse de todos os lados e seu modelo simétrico, lugar de onde foram banidas as figuras circulares “não permitia se perder numa curva nem o olhar poderia se enganar em algum desvio ou devido à escassez de luminosidade” (PINTO, 2009, p. 106).

O edifício escolar apresentava o formato em “U”, como pode ser evidenciado na figura abaixo:



FIGURA 2 - Homenagem ao aniversário de César da Cunha Bastos
Fonte: Arquivo pessoal da senhora Baby Bastos

De acordo com Bencostta (2005), a arquitetura dos grupos escolares nesses moldes indica que os projetos nesse formato buscam ocultar o espaço interno. No caso do Grupo Escolar este formato resguardava até mesmo a entrada das salas de aula, pois suas portas se encontravam todas para o pátio descoberto, desprotegidas, até mesmo de corredores.

Os sanitários se localizavam na parte externa do prédio escolar, fora da zona edificada. Dessa forma, ir ao sanitário significava “um passaporte para o refúgio, um momento para gazer” (SOUZA, 1998, p 141). Assim, o prédio do Grupo Escolar se constituía, portanto, em um edifício simples, apenas com os cômodos indispensáveis para o seu funcionamento: salas de aula, diretoria, sanitários e pátio para o recreio.

O pátio do César Bastos significava o único espaço adequado para congregar todos os festejos da unidade escolar. Nele, além das atividades culturais e cívicas, também eram realizadas as atividades de educação física e o recreio dos alunos.

Segundo o ex-aluno, Sr. Jairon, era nesse espaço onde os meninos brincavam de bicicleta (DUARTE, 2013). Assim, o pátio consistia no “único lugar dentro da escola onde os corpos poderiam se movimentar com maior liberdade, sem chocar com os móveis e com as fronteiras imediatas” (SOUZA, 1998, p. 144).

De acordo com os entrevistados, no Grupo Escolar não eram desenvolvidas atividades dirigidas durante o recreio. No entanto, apesar de meninas e meninos ocuparem o mesmo espaço, havia um limite de convivência: as meninas brincavam de um lado e os meninos de outro, sem se misturar, o que ocorria também na sala de aula.

Era no pátio, também, que se realizavam as filas antes de entrar para a sala de aula, impedindo que os alunos adentrassem àquele espaço no mesmo ritmo que vinham da rua. Nesse sentido, “o pátio escolar significava a ‘passagem’ de uma ordem a outra, de uma cultura a outra, onde a fila cumpria o importante papel de imposição de uma postura espacial-corporal necessária à ordem escolar” (FARIA FILHO, 2000, p. 63).

Além de legitimar um novo espaço para a educação, os grupos escolares instauraram, também, novas referências de tempos e ritmos. Assim, “a escola primária republicana pôs em marcha uma organização racional do ensino na qual o emprego do tempo ganha relevância e significado” (SOUZA, 1998, p. 214). O intuito de delimitar o tempo passou a ser estabelecido pelo detalhamento das matérias de ensino, calendários e horários escolares, o que tornou necessário a presença de instrumentos como relógios, campainhas e sinetas.

Com relação ao aproveitamento do tempo pelos grupos escolares, o Regulamento do Ensino Primário do Estado de Goiás estabeleceu uma série de prescrições. A primeira delas foi o calendário escolar, determinando o início e o término do ano letivo, as interrupções e a duração do exercício escolar. Desse modo, a legislação determinava o seguinte:

Art. 18 – O ano escolar será de oito meses, dividido em dois períodos letivos, entre os quais se intercalarão períodos de férias, a saber:

a) Períodos letivos de 1º de março a 30 de junho e de 1º de agosto a 30 de novembro;

b) Períodos de férias de 15 de dezembro a 15 de fevereiro e de 1º a 31 de julho.

§ 1º - Haverá trabalhos escolares diariamente, exceto aos domingos, feriados nacionais e estaduais, e dias festivos.

§ 2º - Haverá duas provas escritas anuais: a primeira de 20 a 30 de junho e a segunda de 20 a 30 de novembro.

§ 3º - Os exames finais, orais e práticos devem ser realizados de 1º a 15 de dezembro, havendo uma segunda chamada, de 15 ao último dia de fevereiro, para os alunos que, por motivo de doença impeditiva de trabalho escolar, ou por motivo de luto em consequência do falecimento de pessoa de sua família (pais e irmãos) não puderem prestar ditos exames no tempo próprio.

Art. 19 – Fora dos dias mencionados no parágrafo 1º do artigo anterior, as aulas não poderão ser suspensas sem prévia autorização da Secretaria de Educação, salvo se algum acontecimento local extraordinário justificar a

suspensão, a qual será levada ao imediato conhecimento da mesma Secretaria, cabendo exclusivamente a esta aprová-la ou não.

§ Único – Em caso negativo, isto é, julgado improcedente o motivo da suspensão, proceder-se-á ao desconto dos vencimentos e punição do responsável, devendo ser prorrogado o período letivo, a juízo da Secretaria da Educação (GOIÁS, 1949, p. 2).

Bem se vê que o calendário escolar proposto pelo Regulamento refletiu não apenas uma concepção pedagógica, mas, também, concepções sociais, isto porque a semana e o dia correspondem aos módulos convencionais do tempo escolar e do tempo social do trabalho. Seis dias da semana eram destinados aos trabalhos escolares e o domingo era o dia de descanso e repouso. No entanto, cabe aqui lembrar que mesmo considerando os dias festivos como momentos de descanso, estes eram apropriados, pela escola, como dias letivos, principalmente quando motivados por comemorações de caráter cívico, ocasião em que a escola oferecia e participava de espetáculos, ou, em algumas ocasiões, “era o próprio espetáculo” (FARIA FILHO, 2000, p. 71). Ainda, segundo esse autor, os regulamentos propõem a constituição de um tempo artificial imposto às professoras, às diretoras, aos alunos e, mesmo, às famílias.

Com relação ao funcionamento das aulas, a legislação estabelecia:

Art. 82 – As aulas funcionarão:

a) Das 12 às 16 horas nos Grupos Escolares e Escolas Isoladas que possuam um só turno; das 7,30 às 11,30 horas e das 12 às 16 horas, nos mesmos estabelecimentos, quando possuírem dois turnos.

Art. 83 - O período de aula compreenderá dois tempos: o primeiro, de 2 horas e o segundo de 1 ½ horas, havendo entre eles um intervalo de meia hora para o recreio e merenda.

Art. 84 – O recreio será ao ar livre, sob a vigilância dos professores e inspetores de alunos, onde houver (GOIÁS, 1949, p. 5).

Deste modo, verifica-se que o horário escolar era legitimado como um dos eixos organizadores da rotina da comunidade envolvida, posto que fixava o tempo de trabalho e atividades pedagógicas, bem como os momentos destinados ao descanso, lazer e ociosidade. Além do mais, o tempo escolar se articulava com uma rede disciplinar, pois, “ele educa, modela e conforma, prestando-se aos desígnios da civilização” (SOUZA, 1998, p. 222).

Inicialmente, em 1948, ano de instalação em prédio próprio, o Grupo Escolar César Bastos funcionou apenas no turno vespertino e atendeu a quatro turmas de alunos, regidas pelas professoras Ena Maria Ferreira - que também exercia a função de diretora -, Silvia de Souza Barros, Adelize Bueno de Freitas e Eunice Gomes Monteiro (GECB, 1947-1961).

Em 1949, a demanda por vagas obrigou a diretora a determinar o funcionamento da escola em dois turnos: das 7 às 11 horas e das 12 às 16 horas. Observa-se que as aulas do turno matutino não atendiam ao horário proposto no Regulamento: das 7h30min às 11h30min, o que tornou a tentativa de controle do

Estado um tanto falha, isto porque, a diretora buscou organizar o tempo do Grupo “de acordo com outros parâmetros que não os da linearidade e fixidez dos regulamentos” (FARIA FILHO, 2000, p. 71).

Outro item que evidencia o não atendimento às normas propostas no Regulamento refere-se à questão do recreio. De acordo com a legislação, esse momento de descanso deveria ser acompanhado por diretores ou professores, que deveriam se manter “entre as crianças, corrigindo-lhes com firmeza e carinho as faltas, os vícios de educação e linguagem” (GOIÁS, 1949, p. 5). No entanto, de acordo com a ex-aluna, Maria Lemes, ninguém ficava olhando os alunos na hora do recreio, para ver se os meninos se misturavam às meninas, uma vez que era proibida a brincadeira entre as crianças de sexo diferente. “A diretora de vez em quando passava por lá” (LEMES, 20013).

Apesar de a escola atender em dois turnos, a procura por vagas crescia a passos largos. No início do ano letivo, ou seja, no dia 07 de março de 1949, de acordo com a diretora, em ofício enviado ao Secretário de Educação, havia duzentos alunos matriculados, sendo cem no turno matutino e cem no vespertino, o que excedia o limite de atendimento previsto para o Grupo Escolar.

Assim, no dia 20 de abril de 1949, a diretora enviou outro ofício, desta vez ao Governador do Estado, em forma de abaixo assinado, informando sobre o desejo da mesma em ampliar o prédio do Grupo Escolar, com vistas a expandir o número de vagas. Para tanto, informa a necessidade de aquisição de outro terreno, que segundo ela, já teria sido solicitado ao prefeito, sem resposta positiva por parte do dirigente municipal, que se encontrava com má vontade “em conceder as justas pretensões do povo por julgar que venha a favorecer a facção política que se encontra em oposição ao governo Municipal⁴” (GECB, 1949).

Tendo seu pedido indeferido, em 9 de maio do mesmo ano, o número de alunos matriculados chegou a duzentos e setenta. Segundo a diretora, havia uma lista de espera com vários nomes de crianças, “aguardando a criação de nova cadeira, afim de que seja aberta as aulas que se instalarão em uma sala nova, feita para esse fim” (GECB, 1949b). O tamanho da demanda pelo ensino primário evidencia o pouco atendimento oferecido pelo poder público para as crianças em idade escolar.

A insistência da diretora pela ampliação do edifício suscita alguns questionamentos que, as fontes não deixaram evidências para serem respondidas. O Grupo Escolar possuía quatro salas de aula e funcionava em dois turnos, então atendia a oito turmas. Assim, se dividir os duzentos alunos mencionados no ofício do dia 07 de março pelas oito turmas, o total de alunos seria de vinte e cinco. Seria, realmente, o prédio escolar pequeno para o atendimento desse quantitativo de crianças ou a diretora estava a aproveitar dos vínculos políticos para conseguir algum benefício?

⁴ Como mencionado anteriormente, César da Cunha Bastos, fundador do Grupo Escolar, pertencia à UDN, partido do Governador do Estado e oposição ao PSD, partido do Prefeito de Rio Verde da época. Percebe-se pelo documento, uma luta política travada entre o dirigente municipal e o dirigente estadual, o que deixava, à mercê, a instituição de ensino.

Acredita-se que a maior procura por educação escolar se relacionava a alunos que buscavam o aprendizado das primeiras letras e, valendo-se das proposições instauradas pelo Regulamento concernentes ao quantitativo de alunos por sala de aula, a diretora quis fazer valer a lei⁵, que determinava: “Art. 67 – A matrícula máxima permitida nas diferentes classes nos Grupos Escolares será de 30 alunos para o primeiro ano; 35 para o segundo ano; 40 alunos para as demais séries do curso primário elementar e complementar” (GOIÁS, 1949, p. 4).

Apesar das tentativas, pelo menos até o ano de 1961, o pedido da diretora ainda não havia sido atendido e o Grupo Escolar permanecia com quatro salas de aula. Com o passar dos anos houve um grande aumento do número de alunos e o prédio escolar tornou-se, realmente, insuficiente para atender a demanda, o que ocasionou o atendimento em três turnos diários de aula.

O rápido crescimento da cidade reclamava a ação urgente para a ampliação da rede de escolas, especialmente do ensino primário. No entanto, nem mesmo o aumento da alíquota da participação dos municípios propostos pela Constituição Federal de 1946⁶, foi suficiente para tirar da inércia o poder público, apesar da crescente e inadiável necessidade de expansão da rede escolar.

Assim uma estratégia utilizada pelo Estado para enfrentar a falta de escolas foi a fragmentação do horário escolar. No Estado de São Paulo, como afirma Carvalho (1988), tal iniciativa teve início no ano de 1928, com aulas em três turnos de três horas e sem recreio e, a partir de 1955, com duração de duas horas, funcionando a escola em quatro turnos, durante o dia.

De acordo com esta autora, as escolas com mais de dois turnos se concentravam nos bairros habitados, principalmente, por segmentos da classe de renda mais baixa, evidenciando a diferença de tratamento dado pelos poderes públicos aos problemas sociais, conforme afetem esta ou aquela classe social. Acontece, assim, “a lei do cuidado inverso: quanto mais pobre é a população, menor é a quantidade e a qualidade dos cuidados que recebe” (CARVALHO, 1988, p. 87).

A partir de 1957 o Grupo Escolar passou a atender em três turnos, durante o dia, com aulas de duração de 3 horas. O primeiro turno se iniciava às 7h30min e terminava às 10h30min, o segundo ia das 11h às 14 h e o terceiro começava às 14h e perdurava até às 17h. Provavelmente a limpeza da escola era realizada no intervalo entre o primeiro e o segundo turno, pois não há espaço de tempo livre entre o segundo e terceiro turnos. Das nove turmas atendidas, seis eram de alunos do primeiro ano, o que comprova a crescente demanda da população em busca de educação escolarizada.

Apesar do expressivo aumento das turmas de alfabetização a partir de meados da década de 1950, como pode ser evidenciado na tabela abaixo, Rio Verde ainda contava com um grande número de analfabetos. De acordo com o

⁵ Sob a vertente do Regulamento, o número de alunos informados no ofício do dia 09 de maio excederia o determinado pela legislação para as turmas de primeiro ano.

⁶ A Constituição Federal determinava um aumento de 10 para 20% nas quotas de impostos municipais que deveriam ser destinados à educação. No entanto, o município de Rio Verde não dispensou mais do que 11,7% de sua arrecadação ao ensino.

recenseamento realizado em 1956, a cidade abarcava uma população, acima de 5 anos, de 4.572 habitantes sendo que, destes, 3.090 sabiam ler e escrever, o que representa um percentual de 68,3%.

TABELA 1 - Crescimento do número de turmas de 1º ano no período de 1954 a 1958

Período	Nº de turmas	Quantidade de alunos	Índice
1954	3	79	100
1955	5	118	149
1956	5	144	189
1957	6	172	217
1958	9	217	275

Fonte: GECEB (1954-1958)

Os dados apontam o índice de crescimento de 275% no número de alunos que finalizaram o 1º ano no Grupo Escolar no período de 1954 a 1958. Certamente, a matrícula inicial excedeu bastante esse percentual. No entanto, os dados apresentados constam na Ata de Exames Finais (1954-1958) da instituição de ensino, sendo avaliados, apenas, os alunos frequentes. Os números apresentados revelam a importância do estabelecimento de ensino frente à alfabetização da população rio-verdense.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As organizações do tempo e dos espaços escolares impõem regras, valores e condutas que são interiorizadas pelos sujeitos envolvidos no processo educacional. Logo, o que se verificou no Grupo Escolar César Bastos, foi a utilização racionalizada do tempo e dos espaços, de modo a garantir o controle sistemático do trabalho das professoras e a disciplina dos alunos

Essa investigação procurou reconstruir a história de uma instituição escolar que se localiza no interior do estado de Goiás. Acredita-se que este trabalho, em consonância com outros que exploram a temática dos grupos escolares possa contribuir para a ampliação dos estudos sobre a história da escola pública primária, principalmente no que tange à investigação de períodos posteriores à instalação dos primeiros grupos escolares, que remontam ao final do século XIX e início do século XX.

Além do mais, como foi explicitado na introdução, poucas são as pesquisas sobre o ensino primário goiano, principalmente no período delimitado para este estudo, a saber, de 1947 a 1961, o que permite assinalar que o presente trabalho representa um valioso material de pesquisa sobre a História da Educação de Goiás.

REFERÊNCIAS

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). **História da Educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

CARVALHO, Celia Pezzola de. **O difícil acesso à escola primária pública**: Estado de São Paulo, 1945-1964. 230f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1988.

DUARTE, Jairon Nogueira. **Entrevista concedida em 22/01/2013. (30 min.)**. Nasceu no dia 29/01/1940 e foi aluno do Grupo Escolar César Bastos no período de 1951 e 1952, cursando o 1º e 2º anos. Escolaridade: Segunda série ginásial. Profissão: marceneiro.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios**: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: UPF, 2000.

GECEB. **Ata relativa aos exames finais**. Rio Verde, 1954-1958

_____. **Livros de pontos dos funcionários**. Rio Verde, 1947-1961.

_____. **Ofício nº 15: Abaixo assinado**. Rio Verde, 1949.

_____. **Solicitação de nova sala de aula**. Rio Verde, 1949b.

GOIÁS. **Regulamento do Ensino Primário do Estado de Goiás**. Goiânia: Diário Oficial do Estado de Goiás, 1949.

GUIMARÃES, Hercília de Castro. **Entrevista concedida em 30/10/2012. (60 min.)**. Nasceu no dia 06/05/1934 e foi secretária e comadre de César da Cunha Bastos. Também exerceu as funções de Delegada de Ensino (1966-1972), professora da Universidade de Rio Verde (FESURV) e conselheira do Conselho Municipal de Educação de Rio Verde. Escolaridade: Superior em Letras.

LEMES, Maria. **Entrevista concedida em 20/02/2013. (55 min.)**. Rio Verde. Nasceu no dia 20/06/1938 e foi aluna do Grupo Escolar César Bastos no período de 1948 e 1949, cursando 3º e 4º anos. Na década de 1970 ingressou como professora deste estabelecimento. Escolaridade: Superior em Direito e Letras.

PINTO, Rubia-Mar Nunes. **Goiânia, no ‘Coração do Brasil’ (1937-1945)**: a cidade e a escola reinventando a nação. 364 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

SILVA, Gécia Maria Silva. **Entrevista concedida em 24/08/2012. (60 min.)**. Rio Verde. Nasceu no dia 02/03/1929 e foi diretora do Grupo Escolar César Bastos em

períodos alternados, entre os anos de 1951 e 1960. Escolaridade: Superior em Letras.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo: (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

Abstract: The Implementation of School groups begin in São Paulo on the 80's. This organization model of primary school presupposed a orderly system of state character and established the standards established intraescolares relations constituted according to the scientific rationality and the division of labor. Furthermore the school groups brought in the begin the necessity of constitution and differentiation of a specific space for public school operation. Given the relevance of primary school, that is now established in the republican modernization project, It considered the imperative that it be endowed with its own building. Therefore, this space, that characterized a place of school education, should occupy a featured position. In addition to legitimizing a new space for education, the school groups also have introduced new references times and rhythms. The purpose of delimiting the time came to be established by the breakdown of teaching materials, calendarys and school schedules that became necessary the presence of instruments like watches, buzzers and bells. Under this aspect, this paper presents final results of scientific research (Master's level) completed in 2013, about the process of genesis, constitution and daily School César Bastos Group created and installed in the city of Rio Verde / GO in the year of 1947. Therefore, it has as objective to verify how was the process of appropriation of space and time for school this school institution, in the period 1947-1961.

Keywords: School groups. Time. Space

Capítulo II

RAÍZES FINCADAS E SONHOS EMBALADOS: EDUCADORAS SALESIANAS EM CAMPOS/RJ

Ivone Goulart Lopes

RAÍZES FINCADAS E SONHOS EMBALADOS: EDUCADORAS SALESIANAS EM CAMPOS/RJ

Ivone Goulart Lopes

PUC/DE - Rio de Janeiro/RJ, Brasil

Resumo: Este artigo tem como objeto as educadoras que atuaram na formação das normalistas no curso normal do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora de Campos/RJ no período de 1942-1961. Busca entender o projeto educativo da congregação através da análise do perfil da salesiana educadora bem como da construção da identidade da normalista católica neste ambiente. Para que isso aconteça é importante: Identificar a práxis do projeto educativo das irmãs salesianas de Campos/RJ, na formação da professora dentro do bojo da educação católica. Entender como esta escola, traduziu, mediante suas práticas, seus métodos de ensino, seus saberes, ambiência, o movimento de modernização escolar da época. Identificar o perfil da normalista desta instituição e a constituição de sua identidade profissional produzida ao longo de sua formação, (*ethos* cristão). Verificar porque o Ginásio e Escola Normal N.S. Auxiliadora se constituiu como um espaço de referência de formação docente na região. Perceber as formas de socialização escolar e, inclusive, religiosa que compõem a identidade das discentes selecionadas para a análise, o *ethos* religioso que impregnava, a configuração social, a experiência profissional. Busco no Projeto Educativo das Salesianas a construção da identidade institucional, com foco na equipe de professores: religiosas e “leigos” que atuaram na formação de professoras “católicas” que “professoraram” nas escolas públicas de Campos e região, seu significado e contribuição para a formação docente. Trata-se de uma pesquisa sócio-histórico, na linha da história das instituições educativas de formação de professores, na perspectiva de Magalhães (1999), Antonio Nóvoa (1992), Mogarro (2001), que têm na instituição escolar seu foco de estudo, estabelecendo um referencial teórico metodológico para análise da organização educativa, enquanto tempo e espaço de produção de práticas, através da ação de seus atores, professores, alunos, gestores e funcionários. Os princípios metodológicos: análises dos documentos escolares, fontes inéditas e história oral. As fontes advêm do arquivo do Colégio, de três arquivos das províncias das Salesianas: São Paulo/SP, Belo Horizonte/MG e Rio de Janeiro/RJ. A Biblioteca Nacional/RJ e o Centro Salesiano de Documentação e Pesquisa com sede em Barbacena/MG também foram *locus* de fontes importantes. Analisar a história da instituição educacional e a sua evolução é o primeiro passo, mas o mais importante é a maneira como as práticas desenvolvidas em seu interior e fora dele vão revelando os possíveis vínculos entre o saber-fazer educacional daquelas agentes e as formas de organização próprias do mundo moderno. Destaco a abordagem de Dubet (2002) sobre as profissões que se remetem ao *trabalho sobre o outro*.

Palavras-chave: Professoras católicas, Projeto Salesiano, Campos/RJ.

As irmãs salesianas ao requererem a instalação de uma Escola Normal, buscavam manter de modo integral o seu funcionamento mediante três aspectos: a expansão, o fortalecimento do trabalho educacional das irmãs salesianas em

Campos; o oferecimento de mais uma modalidade escolar, - o curso normal confessional - Campos já possuía a Escola Normal pública, que funcionava anexa ao Liceu de Humanidades; e a exigência da legislação para o funcionamento de escolas particulares.

O Colégio N. S. Auxiliadora tem o reconhecimento da comunidade por sua tradição de educação religiosa e integral, privilegiando a dimensão humana e não só cognitiva. Este comprometimento com a educação sócio humanista faz a diferença, além do investimento próprio em instalações e equipamentos.

A periodização da Escola de Professoras anexa ao Ginásio N. S. Auxiliadora: 1º) 1937-1940: Luta para a criação do Curso Normal. 2º) 1940-1944: Equiparação, início do curso para as alunas internas. 3º) 1945-1961: Consolidação do curso normal com a entrada das alunas externas, promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal e publicação da LDB em 1961.

Esta escola formou, durante o período em estudo, 16 turmas, um total de 393 normalistas. As quatro primeiras turmas foram formadas pelo Decreto n. 714 de 10/3/1939 e as outras 12 turmas sob o Decreto-Lei nº 8.530/46. Foi frequentada por moças de Campos, Macaé, São Fidelis, Cambuci, Nova Iguaçu, São João da Barra, Rio de Janeiro, Cantagalo, Niterói, Santo Antônio de Pádua, Bom Jesus de Itabapoana, Miracema, Quissamã, Natividade, Conceição de Macabú, Dolores de Macabú, Santa Bárbara, Itaperuna, Bom Jardim, Casemiro de Abreu, Miracema, São Gonçalo, Silva Jardim, Cardoso Moreira, Lajes do Muriaé, Santa Maria Madalena, Alegre/ES, Muqui/ES, Mimoso do Sul/ES, São Pedro do Calçado/ES, João Pessoa/ES, Vitória/ES, Juiz de Fora/MG, Manhuaçu/MG, Leopoldina/MG, Bom Sucesso/MG.

A escola normal foi um espaço difusor do ser mulher, da educação feminina. As alunas recebiam a formação moral e religiosa conforme os padrões utilizados nos demais colégios das religiosas. No setor da instrução, eram seguidas as normas estabelecidas pelo Ministério da Educação.

Pinheiro comenta no Relatório de 1947 que a maior dificuldade inicial para a instalação do curso normal foi o Capítulo V, Art. 63 do Regulamento “Das Escolas Equiparadas”, o Governo poderá equiparar à Escola de professores dos Institutos de Educação o estabelecimento de ensino secundário que, funcionando regularmente durante cinco anos, onde não exista estabelecimento daquela natureza, pública ou particular, se proponha adotar no seu plano de estudos, curso destinado à preparação técnica de professores primários. Em Campos já havia a Escola Normal pública.

Logo após a Inspeção preliminar de 15 de março de 1934 e o início do Ginásio, a direção e irmãs do Colégio começaram a tramitação para conseguir a inspeção permanente que ocorreu em 18/10/1938, Decreto Presidencial nº 3.184/38. A escola iniciou uma “estratégia, uma tática” perante os órgãos públicos para conseguir implantar o curso normal. Envia os abaixo-assinados de pais e responsáveis de alunas do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora em 12 de novembro de 1937 com 101 assinaturas. Em 12 de abril de 1939 foi realizada a vistoria e feito o relatório informativo da Inspeção Regional. Alzira Colares Quitete dá parecer

favorável ao Colégio: “Faz-se mister em Campos a existência de um Estabelecimento Normal com internato, onde se possam matricular as candidatas residentes nas cidades que lhe ficam próximas”. Entre vários ofícios enviados, em 22 de julho de 1940 o bispo de Campos, Dom Octaviano Pereira de Albuquerque escreveu ao Interventor do Estado do Rio, Comandante Ernani Peixoto.

Após estas pressões, em 1940, o Colégio tem seu Curso Normal equiparado à Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, mas somente para alunas internas conforme o Decreto Lei nº 145/40 da Secretaria de Educação e Saúde, publicado no Diário Oficial de 13/09/1940.

Assim que o Curso Normal foi equiparado, só para alunas internas, logo em seguida reinicia a luta para mudar este Art. 2 do Decreto-Lei nº 145, de 12 de setembro de 1940. Envia ao interventor Ernani do Amaral Peixoto um “Memorial” que é escrito por Esmeraldo Delorme Baptista em 21 de novembro de 1940, e assinado pelas autoridades da cidade: Arcebispo, Prefeito, Delegado Regional, Juiz de Direito, Juiz Criminal, Escola de Direito, Sindicato Agrícola, Sindicato de açúcar e álcool, Procurador Geral e Promotor de Justiça.

Pedidos de ampliação do Decreto continuaram sendo tramitados entre a escola e o interventor. A escola envia no dia 8 de dezembro de 1944 um telegrama acompanhado de um pedido político do Sr. Romualdo Monteiro de Barros, pai de uma das alunas que desejava fazer o curso normal, como realmente fez (concluiu em 1946). Aí sai o despacho do interventor, (DIÁRIO OFICIAL RJ, de 12 de janeiro de 1945).

A antiga professora “Garça”, (1943-1950), ao ser interrogada sobre o programa de ensino da escola normal do Auxiliadora, disse: “O programa de ensino era próprio da época, com uma forte influência da “Escola Nova”.

AS MULHERES EDUCADORAS FINCAM RAÍZES E EMBALAM SONHOS

Das fontes, colhemos que a missão educativa não é só fruto de entusiasmo, de zelo apostólico e de formação religiosa, requer uma preparação pedagógica adequada. Dom Bosco estava consciente disso, como se evidenciam, entre outras, as temáticas tratadas no primeiro capítulo geral da Congregação Salesiana, em 1877. Naquela assembleia, tratou-se da missão das Irmãs e da necessidade de cuidar adequadamente da formação profissional, de modo que elas se habilitassem para “*assumir o cuidado* da educação das jovens dos vários países, especialmente das pobres e abandonadas”, e fizessem pelas meninas o que os salesianos faziam pelos meninos (VERBALE, 1877, p. 139, *apud* CAVAGLIÀ, P.; COSTA, A. 1996, 196-201).

O elemento fundamental de toda instituição salesiana, para assegurar uma ação educativa e para dar respostas concretas às demandas e às necessidades das novas gerações, é a presença de uma **comunidade educativa**, pois a educação é exercício de humanização, e a tarefa educativa conta com a efetiva participação de todos os membros da comunidade na construção e realização do projeto. Nela se

busca a convergência e a continuidade de intervenções educativas que envolvem não só as crianças, adolescentes e jovens com seus educadores, religiosas e leigos, mas também os pais e as ex-alunas.

A vida comunitária, animada do “espírito de família”, é uma experiência que confirma a linha do “*assumir o cuidado*” uns dos outros, no acolhimento das diversidades e na valorização recíproca, colocando os dons a serviço da vida.

“Quanto a métodos aplicados, o que era mais valorizado no Sistema Preventivo: a razão, a bondade, a religião, a familiaridade, formação humana, cristã, valores para a vida familiar e profissional, o diálogo, a valorização da criatividade, as festas e o esporte; o incentivo e apoio formativo para a liderança nos movimentos religiosos e promoção social junto a comunidades populares. Os valores humanos cristãos que, coincidiam com os valores transmitidos também por minha família. Eles foram incorporados em minha vida e constituíram a base de meu agir e viver” (*Orquídea*, turma 1950).

Para o bom desempenho da tarefa educativa, vista como crucial na disseminação do ideal cristão, as salesianas entendiam a qualificação do/a professor/a como um elemento fundamental, o que justificava o encaminhamento de ações diversas destinadas a disponibilizar os saberes considerados necessários à formação das normalistas. As salesianas apresentavam sua visão de magistério – apoiada, por sua vez, na própria concepção de “educação integral”, sobre a qual duelavam com os escolanovistas, integrando ciência e fé, razão e espiritualidade, amorevolezza/bondade.

Do cruzamento dos dados dos mapas de movimento dos professores do curso normal dos anos de 1942 a 1961, encontrados no arquivo da secretaria do Colégio e dos relatos orais das seis antigas professoras entrevistadas, e questionários respondidos por 17 ex-normalistas da escola de Professoras do Auxiliadora, podemos aferir que o corpo docente dessa escola era formado, em sua maioria, por Irmãs Salesianas e pouquíssimos professores leigos. Dos 62 docentes, 53 eram religiosas e nove leigos (não religiosos). Dos nove leigos, seis eram mulheres e somente três homens. Entre todos os professores, a porcentagem de professores do sexo feminino era 95,16% e do sexo masculino somente 4,84 %.

A comunidade educativa⁷ do Auxiliadora era grande, havia as conselheiras da casa e escolares, as professoras, a ecônoma, a secretária, as assistentes do externato e a do internato, assistentes de dormitório, de refeitório, enfermeira, cozinheira, lavadeira, roupeira, porteira, a responsável pelo oratório festivo, pelas órfãs, pela catequese paroquial.

As **Diretoras** da Escola de Professoras – mulheres consagradas às suas educandas: “a diretora deve consagrar-se totalmente a seus educandos: jamais assumir compromissos que o afastem das suas funções” (BOSCO, 1877), “deve ter

⁷ O Manual Regulamento das FMA de 1928, traz os artigos referentes à comunidade educativa: 1ª conselheira ou vigária; 2ª conselheira; tesoureiras; professoras de estudo e de trabalho; assistentes; despenseiras; cozinheiras; roupeiras; porteiras; sacristãs e encarregadas do teatro.

três qualidades especiais: rápido para perdoar; lento para punir; rapidíssimo para esquecer” (MB VIII, 416).

Na pessoa da diretora, está o núcleo da pedagogia prática de Dom Bosco. Ela é o ponto de coesão e de dinamismo de toda ação educativa. Mais que administrativa e diretiva, sua função é educativa, ou seja: ele é a mãe da comunidade que, com *amorevolezza*, conquista a afeição confidente e filial do educando traduz a pedagogia do ambiente numa pedagogia pessoal e individualizante.

Era a responsável da escola perante as autoridades escolares e civis, como também ante as famílias das alunas. Entre suas características destacam-se: a amabilidade, a cortesia, a capacidade de animar, entusiasmar e de criar horizontes, testemunhar a paternidade/maternidade de Deus, tornar-se próxima e conhecer as educandas, identificando-as, constituir em sua pessoa a sacralidade da presença do “Bom Pastor”, unir todos pelo ideal comum; zelar pelo arquivo e *costumiere* (livro dos usos e costumes da casa). Portanto, o papel da diretora salesiana era muito amplo.

A **1ª Conselheira**, ou **Vigária**, deveria cuidar das alunas. Tinha a responsabilidade da disciplina e dos hábitos das educandas. Responsável pelo horário. Aos sábados dava os votos de conduta, ordem e urbanidade; cuidava dos ensaios teatrais e academias (CAVAGLIÀ, 1994, p. 201).

Nos documentos oficiais do Instituto, a **2ª Conselheira** era denominada “**Conselheira Escolar**” ou “Assistente Geral” da escola. Era função prioritária dessa conselheira: promoção de encontros formativos para educadores e alunos. O seu papel postula, mais que segurança profissional, uma especial capacidade de tecer vínculos relacionais, construtivos e propositivos, a unidade e convergência de ações e metas. A Conselheira, muitas vezes, comparada à irmã mais velha, responsável pelos estudos, era uma mulher temida cabendo-lhe, a qualquer custo, a manutenção da disciplina; mas era também amada porque competia-lhe a condução de tudo o que quebrava a rotina da escola, as competições esportivas, a representação mensal de teatro, as excursões.

A **Assistente** geralmente era a jovem professora que ia aprender, na prática, a ser salesiana, uma vez que prevenir é da essência da prática do sistema salesiano de educar.

Em relação às pessoas que exerciam a função da assistência na escola, o documento “*Educazione Salesiana*” (1907) assevera que o seu trabalho deve ser ativo, buscar o bem intelectual e moral das alunas, por serem elas o objeto de todos os seus “*cuidados e atenções*” e no bem ensinar, assistir e encorajar, atendimento das internas nos momentos de estudo, refeições, recreios, passeios e repouso.

A metodologia preventiva é toda confiada ao **professor**. São chamados a ser totalmente “consagrados” aos alunos, seus “pais/mães, irmãos/ãs, amigos/as”, numa partilha de vida, idêntica a dos membros adultos da família, com um acréscimo emotivo, que ultrapassa a própria família, com relacionamento de qualidade, chegando à interioridade das consciências.

“Professor, visto somente na aula, é professor e nada mais. Mas se está no

pátio com os jovens, se torna irmão. Quem é visto somente falar do púlpito passa a imagem de que está cumprindo uma obrigação, mas se fala uma palavrinha no recreio demonstra que ama” (Cartas de Roma *apud FERREIRA, 2008, pp. 86-101*).

Nas escolas salesianas, o professor tem uma função muito além de realizar atividades ou ensinar conteúdos. Ele é presença constante ao lado dos jovens, apresentando um interesse sincero pelo educando, *assume o cuidado*. “A relação era de muito respeito e as irmãs educadoras me transmitiram valores que conservo até hoje e sempre procurei transmitir aos meus descendentes” (*Begônia*, turma 1956).

As **secretárias** tinham consciência da importância do arquivo como fonte documental da escola, pois encontramos os arquivos muito bem organizados.

Às **tesoureiras** era confiada a administração geral, cuidavam da contabilidade e supervisionavam a casa a fim de que tudo fosse feito com ordem e limpeza. A Secretária e a Tesoureira/ECônoma eram escolhidas pela Diretora e pela Inspetora.

As **roupeiras** tinham a seu cuidado o enxoval das educandas bem como toda a roupa da casa. As **cozinheiras** zelavam para que a alimentação fosse sadia, de acordo com as normas da higiene, com qualidade e quantidade nutritiva.

Na comunidade educativa de Campos, havia um papel imprescindível, a presença do padre, **capelão do colégio**, guia espiritual dos educadores e educandas e também conselheiro dos pais das alunas. A sua intervenção era relativa ao ministério sacerdotal.

É necessário ter presente que o horizonte cultural da congregação religiosa feminina, fundado por Dom Bosco, era aquele europeu (italiano) e que foi transplantado para outros países, e que, desde a fundação do Auxiliadora, Dom Mourão garantia que era *modelar*, com um programa institucional bem delineado.

As Salesianas, em Campos, atuaram também em Escolas Públicas com a Educação Religiosa, na Faculdade de Filosofia como professoras, e na pastoral diocesana, como coordenadoras da catequese, da ação social dos jovens e necessitados.

A profissionalização das Salesianas, “peritas na arte maiêutica”:

“O seu corpo docente, composto de ótimas professoras diplomadas e *educadoras modelares*, é, segundo nos informam, de absoluta e conhecida idoneidade. A educação que essas ótimas preceptoras ministrarão as suas alunas será mais completa que se possa desejar, pois, além da aprimorada educação moral, intelectual, cívica e doméstica, será objeto de especial *cuidado* a cultura física e artística das alunas. Está, pois, de parabéns a nossa cidade por mais este melhoramento que será sem dúvida apreciado no seu extraordinário valor por todos aqueles que se interessam pelas mais puras e legítimas glórias da nossa terra” (*FOLHA DO COMMERCIO* de 25/01/1925) [grifo nosso].

Quando Linda Lucotti⁸ (LUCOTTI, E. *in*: VASQUETTI, L. Carta Circular nº 125, 24/02/1930) era Conselheira Escolar do Instituto escreveu às diretoras e comunidades educativas falando da necessidade de professoras preparadas para levar avante as obras que a congregação possuía, acentuando que a educadora salesiana deve ser uma perita na arte “maiêutica”, ter um olhar que vai além da aparência e saber colher e fazer emergir os recursos escondidos, descobrir os dotes verdadeiros, não parar nas aparências.

Se considerarmos que as religiosas à frente da Escola de Professoras nasceram nas primeiras décadas do século XX, compreendemos que, para muitas delas, ingressar na vida religiosa pode ter significado muito mais do que a expressão de suas crenças. A julgar pelos questionários respondidos e pelas entrevistas realizadas, tinham também em vista a possibilidade de exercício de uma carreira profissional feminina valorizada em um período em que alternativas eram limitadas para as mulheres.

“Por meio da ação destas religiosas, nota-se que a perspectiva de realização fora do casamento e da família de origem, mas sob o aval da Igreja Católica, dava espaço a uma carreira feminina que estava alicerçada sobre o exercício desta maternidade simbólica, praticada por meio das ações de socorro, do cuidado e da educação das crianças e das mulheres” (PEROSA, 2009, p. 92).

Durante os anos do governo de Madre Ângela Vespa como Conselheira Escolar (1937-1955) e como Madre Geral (1958-1969), houve abertura a novas perspectivas relacionais nos ensinamentos e ela promoveu, em particular, a formação profissional e catequética das Irmãs, convicta de que, sobretudo em uma época caracterizada pela especialização e pela nova presença da mulher no mundo do trabalho, isto era particularmente urgente e necessário. Sem transcurar a eficiência organizativa, buscou, sobretudo, incrementar a formação pedagógica salesiana das educadoras, mostrando particular abertura à valorização das oportunidades culturais e didáticas do seu tempo⁹.

A cronista do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, de Campos, nos brinda com informações sobre a participação das Irmãs em cursos, seminários e congressos.

⁸ Madre Linda Lucotti, Conselheira Escolar (1928-1937), Madre Geral (1943-1957), foi aluna de Casotti que aprofundou o método de Dom Bosco à luz da pedagogia contemporânea, em uma série de contribuições publicadas na *revista Scuola Italiana Moderna* (RUFFINATO, 2003, p. 285-287).

⁹ Ângela Vespa buscou a formação pedagógica-salesiana das educadoras, utilizando todas as possibilidades culturais, didáticas e editoriais das quais se podiam dispor naqueles anos: Instituiu a “*Revista Primavera*” para pré-adolescentes e adolescentes (1950), a fundação do “*Instituto Internacional de Pedagogia e Scienze Religiose*” (1954) e a promoção do grupo “*Escola Ativa Salesiana*”(SAS), era um centro, um laboratório de pesquisa e inovações educativas didáticas (1957-1997) para a produção e publicação dos livros de textos para a escola elementar média e inferior das escolas salesianas da Europa, para dar um novo impulso às escolas das FMA como resposta às inovações do tempo (RUFFINATO, P. 2003, p. 289). Não chegaram a ser traduzidos para o português. “Nas circulares que periodicamente enviava as educadoras, tratava das modalidades práticas para viver o Sistema Preventivo de Dom Bosco a fim de formar mulheres cristãs maduras e profissionalmente competentes” (CAVAGLIÀ, 1994, p. 208).

Ao lançar a questão “e se tivesse que recomeçar... o que mudaria?”, as antigas professoras da Escola Normal responderam:

“Naquele tempo, vivíamos na consciência de que estávamos fazendo um bom trabalho e éramos assim consideradas. Não havia exigências acima do que fazíamos: nossa escola era considerada modelo no campo da educação feminina”. (*Colibri*, profª 1957-1960).

“Sinto-me feliz em minha profissão de educadora (ainda trabalho aos 80 anos). É uma questão de ideal e de compromisso político”. [...] “Ganhar a vida como professora era quase que automático. Terminava-se o curso, fazia-se o ‘exame de carreira inicial’ e, logo após a aprovação, acontecia a nomeação para o exercício do magistério. O salário era bom, havia até a profissão de ‘marido de professora!’.” (*Garça*, educadora 1943-1950).

Ozouf (1973) comenta que arrancar os textos do sono pesado dos arquivos é sempre uma vitória: vitória maior ainda no seu caso, em que era a partir das lembranças adormecidas – e na proximidade da morte – que se deveria extrair as narrativas que, sem a pesquisa, não teriam jamais existido. Também no nosso caso, muito tempo depois, essas mulheres, antigas professoras e ex-normalistas, reuniram suas recordações, esquadrinharam os seus porões, desencavaram cadernos amarelados, poeirentas “preparações” escolares e contaram as suas próprias histórias.

Valorizando a maternidade como “*arte de cuidar*” da vida, na ótica da “cultura da vida”, a contribuição específica que as Filhas de Maria Auxiliadora oferecem para uma educação à reciprocidade está inscrita em seu próprio nome: ser “auxiliadora” e viver uma diaconia maternal como de todas as mulheres para com os jovens que lhes são confiados. “Graças a Deus eu aproveitei bem a formação humanística e cristã que pautou sempre a minha vida particular e profissional” (*Girassol*, turma 1957).

A experiência vivida pelas ex-alunas ou pelos educadores, durante a frequência à Escola Normal, estão ligadas, também, aos fatores extraescolares que ficaram marcados na memória desses sujeitos. Se a educação da fé era o principal objetivo da ação educativa das irmãs, esse objetivo estava enraizado na boa formação moral das alunas, direcionando-as para padrões de conduta que fossem condizentes com a moral católica. Toda a ação educativa voltava-se para o intuito de formar um ideal de mulher que estivesse em sintonia com o desejável para a sociedade, e mais, com o que a própria sociedade esperava da formação feminina em uma escola religiosa, o modelo de mulher que constituía o ideal era o de dona de casa, capaz de gerir a vida doméstica.

É inegável que, pelo menos em parte, as congregações religiosas contribuíram para a ascensão social do sexo feminino e para que, por meio da educação, muitas mulheres chegassem a um enfoque crítico de sua existência feminina. As irmãs salesianas do Auxiliadora de Campos, ao formarem a moça professora tinham como finalidade a formação integral das mesmas, ou seja, formar a mulher, mãe, esposa e a professora. Essa formação pode ser assinalada nos depoimentos das ex-alunas ao narrarem sobre as experiências vividas durante a

frequência à Escola Normal do Auxiliadora. Em um contexto no qual era elevada a porcentagem de analfabetismo sobretudo no campo feminino, a escola entendia oferecer uma modesta, mas eficaz resposta a demanda de instrução e de educação emergente do povo e em particular das mulheres.

No Curso Normal do Auxiliadora, das 393 alunas que se formaram entre os anos 1943-1961, foi possível identificar que 347 (88,29 %) exerceram a profissão de professora, em escolas públicas, algumas em escolas particulares; dentre estas quatro fundaram escolas particulares e 18 foram professoras universitárias. Essas normalistas eram filhas de fazendeiros, comerciantes, lavradores, tabeliães, médicos, usineiros, negociantes, engenheiros, advogados, dentistas, funcionários públicos, ferroviários, motoristas, empresários, escriturários, farmacêuticos, gerentes de usinas, professores. As mães, neste período, quase a totalidade se identificou como “do lar” ou como professoras, telefonistas e costureiras.

O contato com as fontes documentais direcionou nosso olhar para a diversidade da clientela atendida e concluímos que nem todas eram de classe média e alta, havia jovens pobres. O Colégio Auxiliadora formou professoras de origens diferentes.

Graças à consciência da comunidade campista quanto à qualidade e à excelência do ensino oferecido por um grupo de religiosas comprometidas com a educação é que a instituição adquiriu o reconhecimento que hoje lhe é devido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora mantendo um discurso conservador, ao atuar na esfera educacional a escola católica Nossa Senhora Auxiliadora tornou-se uma instituição modernizadora, facilitando a inserção da juventude na sociedade urbana e na cultura científica. Em termos de comportamento, porém, as salesianas procuravam conservar quanto possível os valores tradicionais. E para isso procuraram marcar fronteiras, criar seu próprio curso normal e numa tessitura salesiana, formar a professora com um *ethos* cristão.

A memória de uma instituição é o lastro que confere contornos, estabilidade e sentido à sua identidade. Os depoimentos produzidos por antigas professoras e ex-alunas revelaram aspectos importantes da trajetória desta escola de professoras, ou inquietaram pelos silêncios e lacunas.

REFERÊNCIAS

BOSCO, G. O Sistema Preventivo na Educação da Juventude. Turim, 1877. *In*: FERREIRA, A. da Silva. **Não basta amar... A pedagogia de Dom Bosco em seus escritos**. São Paulo: Editora Salesiana, 2005.

BRASIL. Decreto Presidencial nº 3.184, publicado no Diário Oficial de 18/10/1938

BRASIL. Decreto nº 714 de 10/03/1939 Art. 64 e alíneas.

BRASIL. Decreto Lei nº 145/40 da Secretaria de Educação e Saúde, publicado no Diário Oficial de 13/09/1940.

BRASIL. Decreto nº 8.530 de 02/01/1946.

CARTA do Bispo Dom Octaviano Pereira de Albuquerque ao Interventor do Estado do Rio de Janeiro, Ernani do Amaral Peixoto em 22/07/1940.

CAVAGLIÀ, P.; COSTA, A. **Ormi di Vita trace di Futuro**. ROMA: LAS, 1996.

CAVAGLIÀ, Piera. Linee dello stile educativo di Maria Mazzarello, L'arte del "prendersi cura" com saggezza e amore. In: CAVAGLIÀ Piera - DEL CORE Pina, **Un progetto di vita per l'educazione della donna**. Contributi sull'identità educativa delle Figlie di Maria Ausiliatrice. Orizzonti 2, Roma: LAS 1994, pp. 131-162.

CRÔNICA do Colégio N. S. Auxiliadora, 1925-1961.

DIÁRIO OFICIAL RJ, de 12 de janeiro de 1945.

DUBET, François. **Le Declin de l'Institution**. Paris: Éditions du Seuil, 2002.

FERREIRA, A. da Silva. **Não basta amar, a pedagogia de Dom Bosco em seus escritos**, introdução, notas e comentários. São Paulo: Editora salesiana, 2008.

FOLHA DO COMMERCIO de 25/01/1925.

GENGHINI, Clélia. **Collezione di Elementi di Metodica ed altre Norme per le Maestre**. 1907, manuscrito.

LEMOYENE, G. Batista. AMADEI, Â. CERIA, E. **Memorie Biografiche** di (Don, Del Beato) San G. Bosco, Torino: Tipografia della Società Editrice Internazionale, 1932.

LUCOTTI, E. *in*: VASQUETTI, L. **Carta Circular** nº 125, 24/02/1930.

MANUAL REGULAMENTOS das FMA de 1928. São Paulo: Escolas Profissionais do Lyceu Coração de Jesus, 1930. 292 p.

MEMORIAL enviado ao Interventor Federal pelas autoridades da cidade, em 21/11/1940.

OZOUF, Jacques. **Nous les maîtres d'école**. Paris: Julliard/Gallimard, 1973 (texto traduzido por Ana Waleska P. Mendonça).

PEROSA, Graziela. **Escola e destinos femininos**: São Paulo (1950/1960). Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

PINHEIRO. M.J. Relatório da Diretora do Colégio N.S. Auxiliadora, 1947.

RUFFINATO, P. **La Relazione educativa**, orientamenti ed esperienze nell'Istituto delle FMA. Roma: LAS, 2003, p. 272-303.

TELEGRAMA ao Interventor Federal, em 08/12/1944, com 41 assinaturas das alunas que queriam estudar o Curso Normal no Auxiliadora.

VISTORIA e RELATÓRIO Informativo da Inspetoria Regional, Alzira Collares QUITETE que dá parecer favorável ao Colégio em 12/04/1939.

Abstract: This article has as object the educators who worked on formation of teaching in the teach course of Nossa Senhora Auxiliadora's school in Campos/RJ in the period of 1942-1961. Seeking to understand the educational project of the congregation through the analysis of the Salesiana educator profile as well as the construction of the identity of the catholic teaching in this environment. For this to happen it is important: Identify the praxis of educational project of Salesiana Sisters of Campos/RJ, on teacher training inside of catholic education. Understand how this school is, translated by their practices, their teaching methods, their knowledge, ambience, the moviment of school modernization from that time. Identify the profile of the teaching from this institution and the constitution of their professional identity produced throughout his training, (Christian ethos). Check why the high school and teaching school Nossa Senhora Auxiliadora is formed as a space of reference in teacher education in the region. Understand the forms of socialization school, including, religious, that compose the identity of the students selected for the analysis, the religious ethos that pervaded the social setting, the professional experience. Search in the Educational Project of the Salesianas the construction of the institutional identity, focusing on the team of teachers: religious and "not religious" who worked in the training of "catholic teachers" that "had teaching" in the public schools of Campos and region, its significance and contribution to teacher education. It is a socio-historical research, the story line of educational institutions of teacher training, in the perspective of Magalhães (1999), Antonio Nóvoa (1992), Mogarro (2001), that has in the school institution his focus on the study, establishing a theoretical and methodological reference for analysis of educational organization, while time and space of production practices, through the action of his actors, teachers, students, principals and employees. The methodological principles: analysis of school documents, unpublished sources and oral history. The sources come from the School, of three files of the Salesian provinces: São Paulo/SP, Belo Horizonte/MG and Rio de Janeiro/RJ. The National Library/RJ and the Salesiano Center of Documentation and Research in Barbacena/MG were also *locus* of main sources. Analyze the history of educational institution and its evolution is the first step, but the most important thing is the way how the practices developed inside and outside it will reveal the possible bonds between the educational-know-how of those

agents and the forms of organization of the own modern world. Highlights are to the Dubet approach (2002) about the professions which refer to the *work about the other*.
Keywords: Catholic teachers, Salesiano Project, Campos/RJ.

Capítulo III

CIDADANIA E CIVISMO NA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS NO PERÍODO DE INFLUÊNCIA DE ANÍSIO TEIXEIRA (1952-1971)

**Maria Augusta Martiarena de Oliveira
Berenice Corsetti**

CIDADANIA E CIVISMO NA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS NO PERÍODO DE INFLUÊNCIA DE ANÍSIO TEIXEIRA (1952-1971)

Maria Augusta Martiarena de Oliveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – Campus Osório

Osório – Rio Grande do Sul

Berenice Corsetti

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Programa de Pós-Graduação em Educação

São Leopoldo – Rio Grande do Sul

Resumo: Dentre os destacados educadores brasileiros cuja atuação foi relevante no decorrer do século XX, Anísio Teixeira encontra-se em destaque. O presente estudo dedica-se ao período de influência desse educador na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, o qual se inicia quando o mesmo assumiu a direção do INEP, em 1952, e termina com sua morte, em 1971. Para tanto, optou-se por analisar o tema da cidadania e do civismo e dedicar-se a percepção de como o mesmo era abordado pelas publicações presentes no periódico.

Palavras-chave: cidadania, civismo, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

1. INTRODUÇÃO

Anísio Teixeira pode ser considerado um dos educadores brasileiros mais influentes do século XX, especialmente no que tange ao seu papel na introdução da Escola Nova no Brasil e sua defesa da escola pública. Em sua longa carreira dedicada à educação, pode-se destacar o período em que ocupou a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e, conseqüentemente, da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP). Por essas razões, optou-se por realizar um estudo que se dedica ao período em que Anísio Teixeira constituiu-se na principal influência da referida revista.

O presente estudo utiliza-se da RBEP como fonte de pesquisa, tendo em vista que a mesma possui ampla divulgação entre os educadores. Deve-se destacar que o tema escolhido refere-se à cidadania e ao civismo, o qual será analisado com base nas publicações ocorridas entre 1952 e 1971.

A justificativa para a seleção do referido tema reside no fato de que esse assunto está muito presente tanto na legislação brasileira no que tange à educação, como nos projetos político pedagógicos de diversas instituições educacionais. A sua atualidade e a diversidade de acepções levam a um estudo de como o termo cidadania foi entendido ao longo das publicações da revista. Logo, este estudo insere-se em uma pesquisa maior, realizada no âmbito de um pós-doutoramento, a

qual se dedica ao estudo da trajetória histórica do conceito de cidadania no âmbito da RBEP.

Embora o período de influência de Anísio Teixeira não conte com artigo acadêmico sobre o tema da cidadania ou do civismo, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos realizou quatro publicações sobre a referida temática: um texto na seção Revistas e Jornais, dois textos da seção Legislação e uma resenha.

O presente estudo aproxima-se ao mesmo tempo da História Cultural e da metodologia histórico-crítica, pois, ainda que as referidas correntes ideológicas apresentem posicionamentos diferenciados, entende-se que o seu diálogo pode possibilitar um aprofundamento de interpretação e análise. A educação pode ser compreendida como uma parte integrante do que se chama de cultura. Nesse sentido, deve-se ter em conta que a abordagem pretendida pela História Cultural não se contrapõe à metodologia histórico-crítica, a qual pressupõe uma análise dialética da trajetória histórica, com o objetivo de analisar o texto e o contexto. Entende-se, então, que o elemento cultural encontra-se vinculado a um contexto maior e é dele uma representação. Logo, as práticas culturais, inclusive as educativas são resultado de um contexto estrutural maior, ao mesmo tempo em que operam para a sua manutenção ou transformação. A metodologia histórico-crítica visa a compreensão da questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo, o que significa compreender a educação no contexto da sociedade humana, e como ela está organizada e como ela pode contribuir para a transformação da sociedade.

Destaca-se, ainda, que como pressupostos teórico-metodológicos, utiliza-se a análise documental, em especial os estudos sobre a imprensa pedagógica como fonte de pesquisa em História da Educação, levando-se em conta que a fonte de pesquisa a ser utilizada é a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, buscou-se formar um referencial teórico que servisse de base para a análise do referido *corpus* documental.

2. A RBEP e o contexto histórico

A periodização da história da RBEP utilizada como base para o presente trabalho foi proposta por José Carlos Rothen, no artigo de título “O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP”. O autor realizou um estudo sobre a história do INEP, desde sua fundação, em 1938, até 2002, utilizando-se de matérias publicadas na RBEP. O estudo propõe a seguinte periodização:

- Período da influência de Lourenço Filho (1944 a 1951);
- Período da influência de Anísio Teixeira (1952 a 1971), que será subdividido em dois: de 1951 a 1961, que é marcado pelo debate da LDB/61, e o de 1962 a 1971, que é marcado pela discussão da Reforma Universitária e do ensino de 1º e 2º graus;
- Período da busca de identidade, que pode ser subdividido em quatro: o do fortalecimento do INEP como centro de documentação (1972 a 1975); o da

tentativa de desmonte do INEP (1976 a 1980); o da aproximação da comunidade acadêmica (1980 a 1995); e o da transformação do INEP em agência de avaliação (1995 a 2013¹⁰).

Destaca-se que o presente trabalho faz parte de uma pesquisa maior e que o presente estudo dedica-se, portanto, ao período denominado como de influência de Anísio Teixeira. Reitera-se que a seleção desse recorte temporal, além de basear-se na proposta de Rothen (2005), refere-se à importância desse educador em âmbito nacional, ao mesmo tempo em que abrange o final do período nacional desenvolvimentista e o início da Ditadura Militar.

O recorte temporal selecionado é marcado por um período de transição entre o nacional-desenvolvimentismo e a ditadura militar. Dentre as publicações, a maior parte concentra-se na década de 1960, em período posterior ao golpe. Sobre o período entre o Estado Novo e o Golpe Militar, Hilsdorf (2005, p.121) afirma que se tratou de um “intervalo quase liberal em uma história conservadora e autoritária”.

Faz-se necessário mencionar, ainda, que o período de influência de Anísio Teixeira estende-se além daquele em que esteve à frente do INEP, tendo em vista a sua importância como intelectual da área da educação. De acordo com Rothen (2005):

Com o falecimento de Murilo Braga, Anísio Teixeira assume a direção do Inep em 4 de julho de 1952 e se mantém no cargo até abril de 1964. A influência de Anísio Teixeira no Inep estende-se além do período em que dirigiu o Instituto; ela perdura até a sua morte, em 1971, acidentalmente, em um elevador. O período da influência de Anísio Teixeira (1952 a 1971) será subdividido em dois subperíodos: de 1951 a 1961, que é marcado pelo debate da LDB/1961, e o de 1962 a 1971, que é marcado pela discussão da Reforma Universitária e do Ensino de 1.º e 2.º graus (ROTHEN, 2002, p.196).

Esse mesmo autor afirma que apesar de não ser o fundador do INEP, Anísio Teixeira teria refundado esse órgão com a criação, em 1953, do Centro de Documentação Pedagógica, cuja função era integrar a atividade de pesquisa e de documentação, o que visava facilitar a sistematização dos trabalhos, cujos resultados seriam posteriormente divulgados. O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) foi criado em 28 de dezembro de 1955, um pouco antes da posse de Juscelino Kubitschek de Oliveira como novo presidente da República, pelo Decreto nº 38.460. Rothen (2005, p.196) afirma que “[...] a criação de um órgão de pesquisa dentro de um instituto de pesquisa pode ser compreendida como a busca de uma ruptura com o passado do Inep – o passado ligado ao Estado Novo”.

Conforme citado anteriormente, o autor divide o período de influência de Anísio Teixeira em duas fases distintas: a primeira, relacionada aos debates em torno da LDB e a segunda, cuja base pauta-se nas discussões sobre as reformas educacionais. A importância dos debates em torno da legislação educacional reside

¹⁰ Embora a pesquisa de Rothen (2005) utilize como recorte temporal o ano de 2001, entende-se que não houve alteração no perfil da revista, logo, optou-se por manter a mesma periodização.

nas consequências de sua implantação e no que isto representava para a educação pública.

Com relação à primeira Lei de Diretrizes e Bases promulgada no Brasil, Veiga (2007) afirma que:

Em 1947, com fundamento no preceito da nova Constituição que atribuía ao governo federal a competência para legislar sobre todos os níveis de ensino, o ministro da Educação e Saúde Pública, Clemente Mariani, instalou uma comissão para elaborar projeto de lei sobre as diretrizes e bases da educação brasileira. Devido a divergências de interesses entre os defensores da escola pública e os representantes das instituições de ensino privadas, o projeto tramitou durante 13 anos – só foi aprovado em 20 de dezembro de 1961 (VEIGA, 2007, p.284).

A autora afirma que o processo extenso de aprovação da LDB envolveu protagonistas de diferentes filiações político-ideológicas, os quais integraram as várias comissões e subcomissões responsáveis pelo andamento do projeto. Dentre esses, encontravam-se representantes da ABE e reformadores das décadas de 1920 e 1930, bem como, políticos de direita e membros da Igreja. Veiga (2007) ressalta que o conflito de interesses determinou o lançamento da Campanha em Defesa da Escola Pública, a qual foi integrada por educadores da velha e da nova geração, líderes sindicais e estudantis. No ano de 1959, Fernando de Azevedo lançou um novo manifesto, intitulado “Mais uma vez convocados”, que contou com o apoio de cento e oitenta e nove intelectuais renomados. A RBEP foi utilizada, nesse período, como meio de debate acerca dos temas relacionados à LDB/61.

Além das publicações promovidas pela revista, Veiga (2007) afirma que a atuação do INEP destacou-se pelas seguintes ações: Campanha Nacional de Educação Rural (CNER, 1952), a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (Caldeme, 1953), a Campanha de Inquéritos e Levantamentos para o Ensino Médio e Elementar (Cileme, 1953), a Campanha Nacional de Educação de Adultos (1958) e a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBEP, 1955), já mencionado anteriormente.

A RBEP pode ser considerada em ferramenta muito relevante, notadamente no período selecionado, na identificação dos problemas educacionais em âmbito nacional e regional. Ressalta-se que, tendo em vista o momento político e econômico de transição que era vivenciado, percebia-se a importância de realizar transformações no ambiente educacional com vistas a atender às demandas da sociedade que se colocava. Nesse sentido, foram publicados textos que estudavam as formas de construir uma escola que atendesse ao mesmo tempo as demandas de uma sociedade que vivenciava o avanço tecnológico e servisse como instrumento da democracia. De acordo com Rothen (2005. P.198): “Anísio Teixeira parte do diagnóstico de que a sociedade brasileira estaria em um período de intenso processo de industrialização e conseqüente urbanização e que o ensino oferecido é defasado em relação às necessidades sociais”.

Com relação ao período em que foram realizadas as reformas educacionais, durante a Ditadura Militar, Saviani (2004) afirma que foi desencadeado um processo de reorientação geral do ensino no país. Segundo o autor:

O Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), criado em 1961 por iniciativa de um grupo de empresários, funcionou como um verdadeiro partido ideológico que teve papel decisivo na deflagração do Golpe Militar de 1964. E já nesse ano, nos meses de agosto, setembro, outubro e novembro, o IPES dedicou-se à preparação de um “simpósio sobre a reforma da educação”, realizado em dezembro de 1964 [...], (SAVIANI, 2004, p.41).

Faz-se necessário mencionar, ainda, que o Regime Militar foi marcado pela assinatura dos acordos MEC-USAID (Agency for International Development), através dos quais, segundo o autor, o Ministério da Educação do Brasil estabelecia mecanismos de cooperação com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional para reformular aspectos específicos do ensino brasileiro. Esse período foi caracterizado pela importação dos Estados Unidos da Teoria do Capital Humano, a qual, de acordo com Hilsdorf (2005, p.122):

Basicamente essa teoria propõe que o processo de educação escolar seja considerado como um investimento que redundará em maior produtividade e, conseqüentemente, em melhores condições de vida para os trabalhadores e a sociedade em geral. As habilidades e os conhecimentos obtidos com a escolarização formal representam o “capital humano” de que cada trabalhador se apropria: a teoria propõe que basta investir nesse capital para que o desenvolvimento pessoal e social aconteça.

Embasados na Teoria do Capital Humano, a Lei n.º 5.540/68, aprovada em 28 de novembro de 1968, reformulou o ensino superior e a Lei n.º 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, modificou a denominação do ensino primário e secundário para ensino de primeiro e de segundo grau, bem como atribuiu um caráter profissionalizante generalizante ao último. Segundo Saviani (2004), foram revogados os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 4.024/61) correspondentes às bases da educação consubstanciadas na estrutura do ensino primário, médio e superior e substituídos pelas duas novas leis. Porém, os primeiros títulos da LDB de 1961 (Dos fins da educação, do direito à educação, da liberdade do ensino, da administração do ensino e dos sistemas de ensino), que enunciavam as diretrizes da educação nacional, permaneceram em vigor.

Segundo Rothen (2005) foi entre 1962 e 1971 que o INEP promoveu o debate, por meio da RBEP, acerca do modelo de universidade a ser implantado no Brasil, constituindo-se em meio de divulgação das ideias referentes ao modelo de Universidade a ser adotado.

3. A CIDADANIA NAS PUBLICAÇÕES NA RBEP

Destaca-se que o recorte temporal selecionado é marcado por um período de transição entre o nacional-desenvolvimentismo e a ditadura militar. Dentre as publicações, a maior parte concentra-se na década de 1960, em período posterior ao golpe.

O texto da Seção de Jornais e Revista, intitulado “Educação moral e cívica na escola secundária”, de autoria de Sólon Borges dos Reis, foi publicado no Correio Paulistano, no ano de 1955. Os dois textos da seção Legislação referem-se à Educação moral e cívica - parecer n. 136/64 e o Decreto-Lei n.º 869/69. Já a resenha, trata-se do livro “Educação para uma civilização em mudança”, de Kilpatrick, resenhado por Lourenço Filho. Dentre as publicações, a maior parte concentra-se na década de 1960, em período posterior ao golpe. Com base na leitura dos textos, percebe-se que existe uma forte influência do autoritarismo governamental, com a publicação da legislação, ao mesmo tempo em que a influência de Anísio Teixeira apresenta-se na seleção de um livro de Kilpatrick, cujo tema é a formação cidadã na democracia. Trata-se, portanto, de uma forma de resistência ao regime vigente.

4. “EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA NA ESCOLA SECUNDARIA”, DE AUTORIA DE SÓLON BORGES DOS REIS

Em primeira análise, o estudo do texto de Sólon Borges dos Reis apresenta-nos a manutenção da nomenclatura “educação moral e cívica”, ou seja, utiliza-se ainda a terminologia “civismo” em detrimento do termo “cidadania”. Nesse sentido, percebe-se mesmo depois de uma década do final do Estado Novo, a manutenção de determinados conceitos e práticas. Além disso, até o final da Ditadura Militar a utilização de ambos os termos irá coexistir, percebendo-se que a utilização dos mesmos é dada como sinônimo. De acordo com os dicionários Michaelis e Aurélio, cidadania trata-se da qualidade do cidadão, enquanto civismo refere-se ao interesse pela causa pública e está vinculado ao patriotismo. Entende-se que o último, em períodos de gestões autocráticas, é usualmente utilizado com a finalidade ideológica de manutenção do poder. Embora em 1955, o Brasil tivesse um governo eleito democraticamente, pode-se dizer que as mentalidades e as representações vinculam-se a uma temporalidade de longa duração, estendendo-se para além do limite temporal do governo autoritário, que foi uma característica estadonovista.

Faz-se necessário compreender, ainda, que a leitura de um texto só pode ser compreendida a partir do conhecimento de sua autoria. Destaca-se que Sólon Borges dos Reis ocupava, em 1955, o cargo de Diretor Geral do Departamento de Educação de São Paulo, tendo ocupado, anteriormente, a função de chefe do ensino secundário e normal. Ainda na década de 1950, elegeu-se pelo Partido Democrata Cristão (PDC). Com a extinção desse partido, filiou-se à Aliança Renovadora Nacional (Arena), partido no qual se manteve até 1982, quando passou a integrar o

Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). A trajetória política do referido educador aponta para uma perspectiva possivelmente conservadora, embora, as décadas de funcionamento do Partido Democrata Cristão sejam caracterizadas por um posicionamento de centro, voltado notadamente para os valores familiares e religiosos.

O artigo de Sólon Borges dos Reis foi publicado no Correio Paulistano, periódico cuja origem é liberal, mas que se atrelou aos interesses das oligarquias paulistas a partir do período republicano. Deve-se mencionar que o texto contém uma série de elementos que demonstram a vinculação ideológico-partidária de seu autor. Veja-se, por exemplo, o fragmento abaixo:

[...] se cada um de nós, professôres do ensino secundario, quiser fazer de nossos alunos demócratas convictos e praticantes autênticos da verdadeira democracia, há para isso uma condição preliminar sem a qual tudo resultará em vão: é preciso que sejamos, nos mesmos, seguidores compenetrados da excelência do regime, (REIS, 1955, p.176).

O texto de Reis versa sobre o papel dos professores no ensino secundário na formação moral e cívica dos estudantes. Pode-se perceber que o autor relaciona esse tipo de formação à prática da democracia. E o autor continua: “[...] não bastam festividades esporádicas, nem preleções formais em ocasiões comemorativas, se o conteúdo delas não corresponder efetivamente à atuação pessoal dos mestres, elas não terão sentido no conceito dos jovens”, (REIS, 1955, p.177). Pode-se notar que Reis considera o exemplo do professor como um dos elementos mais importantes na formação dos alunos. Além disso, o autor, embora considere que as festividades cívicas não sejam suficientes sem a atuação pessoal dos docentes, não desconsidera a sua prática, a qual foi altamente utilizada no período político imediatamente anterior. Assim como o ideário sobre cidadania e civismo, as festividades cívicas, originadas na Primeira República e amplamente difundidas durante o Estado Novo, podem ser consideradas mais um elemento de continuidade, tendo em vista que ainda são realizadas nos dias atuais, embora já não tenham a grande participação com que contavam durante os governos autoritários.

Reis (1955) aponta para o fato de que moral e civismo só se entendem em termos de conduta e propõe a melhoria do nível moral e cívico da juventude, em que a escola podia contribuir efetivamente. Segundo o autor, o objetivo da educação moral e cívica era a modificação da conduta da juventude, em termos de maior consonância com os padrões éticos e os ideais e normas que pudessem servir à pátria. Pode-se perceber que a estreita vinculação entre civismo e patriotismo. O entendimento de civilidade ainda se impõe em relação ao conceito de cidadania, notadamente à sua compreensão atual. A forte vinculação patriótica e de defesa de ideais éticos, familiares e religiosos ainda estiveram presentes no ideário sobre civismo durante o período de transição entre o Estado Novo e a Ditadura Militar.

5. EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA E A DEMOCRACIA

A constituição de diretrizes para a formação da juventude em um estado autoritário foi uma das preocupações presentes desde o início da Ditadura Militar. Tal preocupação está claramente expressa na legislação sobre a educação moral e cívica. Foram publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos um parecer, em 1964, e um decreto-lei, em 1970.

De acordo com Cunha (2009), a Educação Moral e Cívica foi introduzida no currículo do ginásio, pelo Presidente Artur Bernardes, por meio do Decreto n. 16.782, de 13 de janeiro de 1925. Em 1937, o ensino cívico tornou-se obrigatório em todas as escolas primárias, normais e secundárias, públicas e privadas. O autor destaca que entre 1946 e 1961, a Educação Moral e Cívica foi suprimida da legislação educacional, o governo de Jânio Quadros recolocou essa disciplina na legislação educacional, tornando-a novamente obrigatória, por meio do Decreto n. 50.505, de 26 de abril de 1961.

O parecer n. 136/64, cujo relator foi Celso Kelly, que mais tarde tornar-se-ia diretor-geral do Departamento Nacional de Ensino do Ministério da Educação prevê que:

- A) a formação moral e cívica decorre da ação educativa da escola, considerada em todas as suas possibilidades e recursos.
- B) a formação moral e cívica é objeto de escolas de todos os graus.
- C) a formação moral e cívica não fica isenta da influencia de certos órgãos formadores da opinião publica, como radio, teve e cinema. Nem da cooperação da família e da comunidade em geral.

Pode-se perceber que a Educação Moral e Cívica passou a estar presente em escolas de todos os graus, com o objetivo de atingir um número bastante elevado de jovens. Além disso, o papel da família é ressaltado. Esse parecer aborda a designação da disciplina de Organização Social e Política Brasileira, a qual, conforme o documento “tem pontos de contato com a antiga Instrução Moral e Cívica, porém se situa dentre os estudos sociais, estreitamente vinculados ao Brasil, e corresponde a vários dos fins da educação enumerados no art. 1.º da LDB”. Sobre a disciplina de OSPB, entendia-se que o estudante encontraria “o esclarecimento sobre os problemas fundamentais do seu tempo e do seu país, especialmente o conhecimento das instituições brasileiras”. O parecer prevê, ainda, a utilização da disciplina de Música com finalidades cívicas, bem como a difusão do ideário patriótico através dos meios de comunicação.

Com relação ao Decreto-Lei n.º 869/69, este se trata da obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica, como disciplina e como prática educativa nas escolas de todos os graus e modalidades do sistema de ensino nacional. O referido decreto era constituído de dez artigos, os quais dispunham sobre as finalidades; a obrigatoriedade em todos os graus de ensino e a forma como deve ocorrer em cada um deles; a elaboração dos currículos e programas básicos; a criação, no Ministério da Educação e Cultura, da Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC) e suas

atribuições; a formação dos professores e orientadores da disciplina e a criação da Cruz do Mérito da Educação Moral e Cívica, que seria conferida pelo Ministro da Educação e Cultura a personalidades que se salientassem à causa da Educação Moral e Cívica.

Embora o objetivo deste trabalho não seja analisar a legislação educacional, mas o que a sua presença nas páginas da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos representa, vale ressaltar que no conteúdo do decreto-lei anteriormente mencionado, é citado que a Educação Moral e Cívica tinha por finalidade defender os princípios democráticos. Aos olhos dos pesquisadores da atualidade, tal expressão pode parecer contraditória ao contexto estudado, entretanto, é possível perceber que o governo militar, embora autoritário, utilizava o termo democracia como justificativa ideológica para a sua manutenção. A disciplina de Educação Moral e Cívica constituiu-se uma das principais ferramentas nesse sentido, utilizando-se de um arcabouço no qual se realizava o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história. Além da referência à democracia, o item a, do artigo 2.º relaciona o princípio democrático à preservação do espírito religioso, o que fere o princípio de um Estado laico.

Como mencionado anteriormente, a Educação Moral e Cívica tornou-se obrigatória em todos os níveis de ensino, inclusive no superior. Nas instituições que ofereciam ensino de grau médio, era ministrado o curso curricular de Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Pode-se perceber que, mais uma vez, as instituições escolares foram percebidas como espaços para a formação de pessoas obedientes e passivas frente a um Estado autoritário.

Ao mesmo tempo em que a Revista publicou a legislação sobre o tema, em 1966, Lourenço Filho resenhou a obra de Kilpatrick, denominada “Educação para uma civilização em mudança”. A referida obra abordava a formação do cidadão pleno, a qual ocorreria no contexto da época, marcado pelo declínio dos processos autoritários. Lourenço Filho destacou, ainda, que a obra mencionava a relação entre a educação e as transformações sociais, sendo que a democracia “como sistema de vida, passa a ser considerado um objetivo, sempre em ascensão, e condição necessária ao desenvolvimento individual”, (LOURENÇO FILHO, 1966, p.147).

Logo, verifica-se que, ao mesmo tempo em que a legislação utilizava a terminologia democracia com um entendimento diferente e tendo como objetivo manter o governo autoritário, um dos principais nomes do escolanovismo no Brasil, Lourenço Filho, utilizou-se da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos para divulgar a obra de Kilpatrick e apresentar outra concepção de democracia, que previa a queda dos governos autoritários. Dessa forma, verifica-se que, ainda que a RBEP estivesse relacionada a um órgão governamental e, em determinado sentido, tivesse que publicar temas em consonância com a gestão vigente, a influência dos escolanovistas, especialmente Anísio Teixeira e Lourenço Filho se fazia perceber através de publicações, como a resenha da obra de Kilpatrick.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos textos extraídos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, pode-se perceber que no período estudado houve uma primazia da terminologia civismo em detrimento da terminologia cidadania. Como mencionado anteriormente, o sentido léxico dos referidos termos é diferenciado, o que demonstra que o contexto histórico estudado foi marcado por uma preocupação com a formação cívica dos cidadãos. Ainda que o recorte temporal seja iniciado em um período democrático, pode-se perceber que as influências do período imediatamente anterior (Estado Novo) ainda estavam presentes no contexto educacional. Além disso, a esse curto período democrático, seguiu-se um novo período autocrático, marcado pela Ditadura Militar, no qual Educação Moral e Cívica retomaram a sua importância e a sua significação.

Em contraposição, pode-se perceber que a corrente ideológica que pautava o funcionamento da RBEP publicou, já durante o governo militar, uma resenha que versava sobre a cidadania, em contraposição à formação moral e cívica. Como mencionado anteriormente, ainda que a RBEP estivesse ligada ao INEP e vinculada à União, a influência de Anísio Teixeira e Lourenço Filho se deu por meio de publicações, como a resenha da obra de Kilpatrick, a qual dispunha sobre a educação em um período de transformações e versava sobre a cidadania em um momento de declínio dos governos autoritários.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Luiz Antônio. A luta pela ética no ensino fundamental: religiosa ou laica?.

Cad. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 137, Aug. 2009. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200005&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Nov. 2014.

<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742009000200005>.

Educação Moral e Cívica no currículo escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, n.117, 1970.

Educação Moral e Cívica - parecer n. 136/64 do CEMP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, n.95, 1964.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação Brasileira: Leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

LOURENÇO FILHO, Resenha da obra de Kilpatrick "Educação para uma civilização em mudança", **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, n.101, 1966.

REIS, Sólton Borges dos. Educação moral e cívica na escola secundária. . **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, n.57, 1955.

ROTHEN, José Carlos. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.86, n. 212, p. 189-224, jan/abr 2005.

Abstract: Among the outstanding Brazilian educators whose work was relevant in the twentieth century, Anísio Teixeira is highlighted. This study is dedicated to the period of influence of this teacher in the Brazilian Journal of Pedagogical Studies, which starts when it took over the INEP in 1952 and ending with his death in 1971. Therefore, it was decided by examining the topic of citizenship and civics and engage in perception of how it was approached by the publications present in the journal.

Keywords: citizenship, civility, Brazilian Journal of Pedagogical Studies.

Capítulo IV

CULTIVAR O ESPÍRITO, FORMAR O CARÁTER”: IDEOLOGIA DO PROGRESSO E A CONSTRUÇÃO DO CIDADÃO REPUBLICANO NOS GRUPOS ESCOLARES DA CIDADE DE SANTOS

André Luiz Rodrigues Carreira

CULTIVAR O ESPÍRITO, FORMAR O CARÁTER”: IDEOLOGIA DO PROGRESSO E A CONSTRUÇÃO DO CIDADÃO REPUBLICANO NOS GRUPOS ESCOLARES DA CIDADE DE SANTOS

André Luiz Rodrigues Carreira

Universidade de São Paulo/USP – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/FFLCH – Departamento de História
São Paulo/SP

Resumo: O presente estudo, através da análise do processo histórico de formação e transformação dos primeiros grupos escolares da cidade de Santos, município portuário localizado no litoral paulista, tem por objetivo central colocar em discussão as finalidades sociais e políticas atribuídas à escola primária pública nos primeiros anos da República brasileira. A pesquisa, partindo da perspectiva de autores como Escolano (2005), Viñao (2002), Souza (1998), Carvalho (1989) e Moraes (2006), procura compreender os limites dos discursos e das prescrições traduzidas em reformas da instrução pública e as formas através das quais os sujeitos do cotidiano escolar se apropriaram dos anseios normativos do período citado.

Palavras-chave: escola; ideologia; República.

Entre o final do século XIX e o limiar do século XX, seriam fundados os dois primeiros grupos escolares da cidade de Santos. No período de constituição do ensino primário público paulista e de consolidação do regime republicano brasileiro, o espaço urbano santista se redefinía. Em poucos anos, a pequena e acanhada cidade crescería, acompanhando o processo de institucionalização do sistema público de ensino primário no Estado de São Paulo.

1.1 A CONFIGURAÇÃO DO ESPAÇO URBANO SANTISTA

A cidade de Santos do início do período republicano é um dos casos paradigmáticos das transformações pelas quais passava um “país independente que procurava inserir-se nos marcos internacionais do desenvolvimento capitalista tanto do ponto de vista das relações econômicas quanto pela incorporação de doutrinas, valores, modos de vida”. (LANNA, 1996, p. 15). Santos era, a partir de fins do século XIX, o maior porto do país e escoadouro da maior riqueza nacional, o café. Suas estreitas relações com São Paulo, “cidades casadas” no dizer de Caio Prado Jr., espécie de fusão entre as funções portuárias santistas e de centro distribuidor paulistanas, contribuía ainda mais para o crescimento da cidade.

No entanto, a compreensão das profundas transformações vivenciadas pelos moradores da cidade litorânea exige um recuo de algumas décadas, mais especificamente aos anos 1850. Nesse período, as exportações de café superam as

exportações de açúcar e, já em 1854, Santos passa a ser responsável por cerca de 80% da movimentação exportadora brasileira do produto. Na década seguinte, o fluxo de mercadorias produzidas em São Paulo, em especial o café, ganha enorme impulso com a construção da Estrada de Ferro Santos – Jundiá, inaugurada em 1867.

A ferrovia, verdadeiro ponto de inflexão para o desenvolvimento da cidade, tornou ainda mais evidente a necessidade de modernização do porto responsável pela exportação do produto motor da economia brasileira.

O processo de transformação do porto de Santos aconteceria a partir de 1888, quando um grupo de empresários do Rio de Janeiro (Eduardo Guinle e Cândido Gafrée) vence a concorrência aberta pelo governo imperial para a construção de um novo cais. Em 1892 seriam inaugurados os primeiros 260 metros e, em 1909, o cais modernizado já possuiria extensão de 4.720 metros.

Com a sua definição como porta de saída da produção cafeeira em expansão e porta de entrada de grande contingente de imigrantes, a cidade vivencia um acelerado processo de urbanização marcado pelas obras interligadas de construção do porto pela Companhia Docas de Santos e pelas reformas sanitárias sob responsabilidade do governo estadual.

Paralelamente à construção e expansão do porto santista, o combate às epidemias foi fator fundamental para a caracterização do espaço urbano de Santos. Entre 1890 e 1900, 22.588 pessoas morreram em decorrência das epidemias, o que correspondia a quase metade da população (ANDRADE, 1989). À febre amarela, responsável pelo maior número de óbitos, somavam-se a coqueluche, a varíola, o impaludismo, a peste bubônica e a tuberculose.

As profundas transformações urbanas não tardariam a acontecer. Entre as décadas de 1890 e 1900, a Comissão Sanitária, ligada à Secretaria dos Negócios do Interior, exerceria o poder de polícia sanitária: vistoriar habitações, promover desinfecções, fiscalizar a limpeza de quintais e terrenos baldios. A Comissão de Saneamento, ligada à Secretaria da Agricultura, seria responsável pelas obras de canalização da água e construção da rede de esgotos. Foi através dela que o engenheiro sanitário Saturnino de Brito colocou em prática seu pioneiro e precursor plano urbanístico para a cidade. (LANNA, 1996)

Assim como na capital federal, remodelada pelas medidas da administração Pereira Passos, a civilidade, a racionalização dos espaços, a visão técnica e a crença no progresso são elementos presentes em todas as intervenções e modelos urbanísticos implementados em Santos. O plano reformista de Saturnino de Brito promove a imposição de uma nova racionalidade, caracterizada pela imperiosidade da ordem, da técnica e da razão, expressa nas amplas reformas urbanas e vinculada à possibilidade da construção de “novos homens”, adequados aos novos tempos, à modernidade e ao progresso que se pretendia instaurar.

O incremento das atividades de exportação e importação em uma cidade extremamente urbanizada para os padrões da época, o crescimento populacional, a transição do trabalho escravo para o trabalho livre marcado por forte presença estrangeira – principalmente de portugueses e espanhóis, o surgimento e

consolidação de combativo movimento operário, as inúmeras epidemias, as reformas do porto, o saneamento e reconfiguração do espaço urbano faziam parte de um processo que modificava profundamente o perfil da cidade e das pessoas que aqui viviam.

Santos crescia, se modificava. A riqueza e modernidade do trinômio porto-café-sanitarismo representavam uma das faces de uma sociedade em ebulição, marcada tanto pela abundância quanto pela pobreza. Palacetes e cortiços, lado a lado, em uma cidade que absorvia e refletia as contradições, os embates, as resistências de sujeitos que modificavam e eram modificados pelo processo de intensas transformações do período.

1.2 A CONSTRUÇÃO DO CIDADÃO REPUBLICANO: ENTRE O DISCURSO IDEALIZADO E OS LIMITES DO POSSÍVEL

O fim do regime monárquico e a chegada dos republicanos ao poder dariam impulso a um conjunto de reformas que caracterizaria a instrução pública como fator imprescindível para o desenvolvimento do país.

Nesse período, a educação escolar se tornou uma estratégia de luta dos republicanos paulistas na consolidação do regime recém-instaurado. Os republicanos mitificaram o poder da educação a tal ponto que depositaram nela não apenas a esperança de consolidação do novo regime, mas a regeneração da nação. Vista como um instrumento de moralização e civilização do povo, a educação popular foi associada a um projeto de controle e ordem social. Era preciso fundar uma nova escola renovada em seus métodos, nos programas, na organização didático-pedagógica; enfim, uma escola moderna em oposição às escolas de primeiras letras do Império.

Os republicanos paulistas encontraram na educação pública uma forma de erradicar a ignorância pela difusão da instrução em benefício do desenvolvimento intelectual e moral do povo. Maria Lucia Spedo Hilsdorf, ao retratar o período, afirma que:

A educação pelo voto e pela escola foi instituída por eles (republicanos) como a grande arma da transformação evolutiva da sociedade brasileira, e assim oferecida em caução do progresso prometido pelo regime republicano: a prática do voto pelos alfabetizados e, portanto, a frequência à escola que formaria o homem progressista, adequado aos tempos modernos, é que tornariam o súdito em cidadão ativo. (HILSDORF, 2003, p. 60)

Em sua obra sobre as relações entre o ideário republicano e a educação, tomando como estudo de caso o Ginásio de Estado Culto à Ciência da cidade de Campinas, criado em 1895, Carmen Sylvia Vidigal Moraes destaca que, no discurso liberal da República, para construir a nação era preciso, em primeiro lugar, “formar o cidadão, e a mutação do homem em cidadão produtivo e consciente de seus

deveres cívicos implicava necessariamente a sua passagem pela educação escolar” (MORAES, 2006, p.149).

No entanto, para a compreensão do papel atribuído à instrução pública nesse período é fundamental que se discuta quem seria efetivamente esse “cidadão”, depositário das esperanças de reconstrução social e modernização da nação brasileira que se pretendia formar a partir de 1889.

Para tanto, é importante destacar o processo de configuração do Estado-nação e a sua relação com a escola. Diferente da noção de Estado, de origem muito mais remota, a ideia de nação é fruto do século XIX. (HOBBSAWM, 2002) Segundo Renato Ortiz, a constituição da nação pressupõe que no âmbito de um determinado território ocorra um movimento de integração econômica, com a emergência de um mercado nacional; social, através da educação de todos os cidadãos; política, pelo advento do ideal democrático como elemento ordenador das relações dos partidos e das classes sociais; e cultural, com a unificação lingüística e simbólica de seus habitantes. (ORTIZ, 2000) Nessa perspectiva, os sistemas públicos de ensino exerceriam importante função de socialização de identidades dispersas e fragmentadas, que se esperava pudessem ser reconstituídas em torno de um ideário político e cultural comum, genericamente designado de nação ou identidade nacional.

A concepção de cidadania que se configurava no Brasil republicano estava intimamente ligada a um projeto político e a uma projeção de nação que se pretendia construir. A educação popular, responsável pela formação de “cidadãos” afinados com o “novo momento histórico” iniciado com o advento da República, seria elemento primordial para o ingresso do país no panteão das nações desenvolvidas do planeta.

Almerindo Janela Afonso, em estudo sobre as relações entre as reformas de Estado e as políticas educacionais europeias, caminha em direção semelhante ao conceber que a:

Função de socialização (ou homogeneização) da escola faz parte de um amplo processo de transmissão da cultura hegemônica e de inculcação de valores e visões do mundo que, sendo embora considerado um arbitrário cultural, dissimula o seu carácter impositivo, ao levar a considerar como sendo do interesse de todos aquilo que, de facto, tende a coincidir, sobretudo, com interesses das classes dominantes. (AFONSO, 2001, p.21)

O cidadão que se idealizava naquele momento respondia a determinados interesses e a uma concepção de cidadania muito particular. A escola, como elemento chave desse processo, alinhava-se a um projeto político e ideológico que não demoraria a se tornar um projeto de realizações práticas através das reformas da instrução pública da década de 1890.

O discurso de Cesário Motta, então Secretário do Interior do Estado de São Paulo, na inauguração da Escola Normal da Praça da República de São Paulo em 1894, demonstra de forma muito clara o que se esperava e o que se projetava para a escola pública naquele momento. Segundo ele:

A República foi, pois, a síntese da última fase de nossa civilização. Proclamada a nova forma de governo, fez-se mister realizá-la em toda a sua integridade. (...) O que era delegação no antigo sistema é ação direta no novo; as inculcações, que outrora se faziam ao governo, recaem agora sobre o próprio povo; as aptidões requeridas nos seus homens, é ele quem as deve ter porque é ele quem tem de governar, é ele quem tem de dirigir os seus destinos. À semelhança do capitão a quem se incumbiu a direção do navio desarvorado em alto-mar, o povo viu-se atônito no momento em que tomou o domínio de si mesmo. Reconheceu faltarem-lhe aparelhos para as manobras. Desde logo surgiu forçosa a convicção da necessidade de saber. A idéia de instrução impôs-se. (...) A democracia sem a instrução será uma comédia, quando não chegue a ser tragédia. É que a República sem a educação inteligente do povo, poderia dar-nos, em vez do governo democrático, o despotismo das massas, em vez de ordem, a anarquia, em vez da liberdade, a opressão.

Alguns anos depois, em relatório datado de 1911, o então Diretor Geral da Instrução Pública de São Paulo, Bueno Reis Filho, reforçava a visão de Cesário Motta ao afirmar que:

Na época da proclamação da República, bem frisante era o caráter defeituoso e contraproducente do ensino público primário em nosso Estado, pelo que uma das primeiras preocupações dos próceres do governo foi promover o aperfeiçoamento dessa instituição. Espíritos patrióticos e clarividentes, bem como animados dos mais vivos desejos de progresso, os dirigentes do povo, cômicos de que não podia haver aliança possível entre o desenvolvimento de um Estado e o obscurantismo de sua população trataram, sem perda de tempo, de resolver o problema da instrução pública elementar, problema que se lhes afigurava um dos mais importantes, senão o mais importante dos seus deveres do momento. Efetivamente, era urgente dar ao ensino primário uma organização compatível com as necessidades reclamadas pela educação de um povo, para o qual acabava de raiar a aurora da democracia.

No plano discursivo, República, democracia, liberdade, igualdade social e educação eram indissociáveis. Caetano de Campos, então diretor da Escola Normal, dizia em 1891:

A democratização do poder restituiu ao povo uma tal soma de autonomia que em todos os ramos da administração é hoje indispensável consultar e satisfazer as suas necessidades. Já que a revolução entregou ao povo a direção de si mesmo, nada é mais urgente do que cultivar-lhe o espírito, dar-lhe a elevação moral de que ele precisa, formar-lhe o caráter, para que saiba querer. (...) Hoje o príncipe é o povo, e urge que ele alcance o "self-government", pois só pela convicção científica pode ser levado. (...) A instrução do povo é, portanto, sua maior necessidade. Para o governo, educar o povo é um dever e um interesse: dever, porque a gerência dos dinheiros públicos acarreta a obrigação de formar escolas; interesse, porque só é independente quem tem o espírito culto, e a educação cria, avigora e mantém a posse da liberdade. Bastaria apontar a história do Brasil

monárquico para saber quão improgressiva mostrou-se até hoje a família brasileira. Entre a escola primária – irrisória e condenável como era – entre a escola régia e a Academia, nenhuma educação dava o governo ao povo. (...) Homens que mal sabiam ler e escrever – em pequena porcentagem – e doutores: eis a única coisa que se podia ser no Brasil.

As palavras de Caetano de Campos enfatizam aspectos importantes da concepção de educação que se tornou hegemônica nos primeiros anos do Brasil republicano. A instrução do povo aparece aqui como necessidade, como dever e como interesse do Estado. O povo, depositário dos ideais republicanos e da educação que se supunha moderna para os padrões da época, deveria ser conduzido à civilização através da educação e da sua passagem pela escola. Seu “espírito” precisava ser cultivado, seu caráter formado “para que saiba querer”.

A escola seria o veículo, a mola propulsora rumo à modernidade e ao progresso.

As reformas na instrução pública da década de 1890 no Estado de São Paulo normatizaram parte desse discurso. Inicialmente, a Constituição do Estado promulgada em 1891 estabelecia a liberdade de ensino e a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário dos 8 aos 12 anos de idade. (SOUZA, 1998)

No entanto, foram as reformas da instrução de pública instituídas a partir de 1892 que regulamentaram efetivamente o projeto republicano de educação popular.

Naturalmente, é necessário que algumas ressalvas sejam feitas. As formas através das quais os sujeitos se apropriaram das prescrições legais precisam ser levadas em conta, assim como as distâncias existentes entre a legislação, os discursos idealizados e o poder transformador que a educação escolar realmente possuía como instrumento para a formação de um novo homem e, em última instância, de uma nova e moderna sociedade.

Agustin Benito Escolano (2005), ao discutir as reformas educacionais espanholas no século XX, contribui decisivamente para a compreensão dessas questões ao analisar a cultura escolar como um conjunto de práticas, teorias e normas que codificam as formas de regular os sistemas, as linguagens e as ações dos estabelecimentos educativos, demonstrando as relações de convergência, autonomia e interdependência que se dão entre a cultura empírica dos professores – guiada por uma lógica de razão prática – a cultura científica dos acadêmicos – regulada pelo logos do discurso – e a cultura política dos gestores – determinada pelas estratégias burocráticas de controle social.

As reformas educacionais do início do período republicano brasileiro representavam os anseios modernizantes de determinados segmentos sociais. Vinculado a um discurso de exaltação do regime recém instaurado, a legislação do período simbolizava o predomínio um ideário liberal democrático em torno da educação popular. No entanto, é preciso levar em consideração as resistências, as possibilidades de aplicação e a apropriação desse discurso e das prescrições governamentais pelos professores, alunos e demais funcionários das instituições escolares. Como demonstra Michel de Certeau, a recepção de produtos culturais não é passiva. (CERTEAU, 2000) Apesar das inúmeras exigências, disciplinares e

“acadêmicas”, impostas aos alunos e dos mecanismos de controle e fiscalização do trabalho docente, é preciso considerar em que medida esses aspectos, incluindo o cumprimento do programa escolar, eram ou não incorporados por estudantes e professores.

A idealização republicana de um sistema educacional modelar esbarrava nas próprias contradições da sociedade republicana excludente que se forjou entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX. De um lado, o sonho, a projeção de uma sociedade “democrática”, “moderna”, “civilizada” e “educada”. De outro, um país marcado pela concentração fundiária e pela desigualdade social, pelo analfabetismo, pela restrição ao voto e pela falta de incorporação do ex-escravo mascarada pela “opção” imigrantista.

Nas escolas, mais especificamente no modelo escolar idealizado em torno dos grupos escolares, os limites do sonho republicano se faziam visíveis.

Em Santos não foi diferente.

1.3 O TEMPO E O ESPAÇO DOS GRUPOS ESCOLARES SANTISTAS: CESÁRIO BASTOS E BARNABÉ

“Quanto mais solidamente é um povo instruído, tanto mais forte e produtor se torna. É preciso, porém, que a instrução prepare homens úteis, capazes de aumentar as forças progressivas do país e de fomentar em alto grau a sua riqueza, que seja integral, concreta, tão completa quanto possível, como recapitulação das verdades afirmadas pela ciência.” (Rangel Pestana, 1891 *apud* Chagas de Carvalho, 1989)

Dez anos depois da declaração feita por um dos mais relevantes nomes da história política paulista no início do período republicano e um dos artífices das reformas educacionais no Estado de São Paulo na década de 1890, a cidade de Santos assistiria ao surgimento de seu primeiro grupo escolar. Curiosamente, o suntuoso prédio que abrigaria o grupo escolar Cesário Bastos a partir de 1915 ficaria (e permanece até os dias de hoje) localizado em avenida que levaria o seu nome.

A criação de um grupo escolar na cidade representava os anseios de uma classe política que concebia a instrução pública como fator fundamental ao desenvolvimento da cidade e do país. Em afirmação feita em 1898, quando ocupava a presidência da Câmara Municipal de Santos, o vereador Antonio Iguatemi Martins defendia que “instruir o povo é emancipar o indivíduo, é preparar o município para a maior soma de conquistas autonômicas, é plantar no país as verdadeiras bases de uma instituição legitimamente democrática.” (PEREIRA, 1996).

Na visão da classe dominante do período, a cidade de Santos, fundamental para o desenvolvimento econômico do Estado e da nação, não poderia ficar alijada dos avanços educacionais e do que havia de mais moderno no campo da instrução. Até aquele momento, a cidade contava com apenas nove escolas isoladas estaduais, situação considerada inaceitável. Em relatório de dezembro de 1899, o vereador e inspetor literário João B. Martins de Menezes apontava que:

As escolas isoladas mantidas pelo governo estadual neste município não satisfazem de modo perfeito as necessidades da instrução, sendo da mais urgente conveniência que a Câmara represente ao Governo do Estado sobre a criação e a instalação de um grupo escolar nesta cidade, assim como já possuem muitas outras cidades do interior e muito inferiores a cidade de Santos, aliás, a primeira do Estado, depois da Capital, devendo mesmo a Câmara Municipal prestar a esse respeito o auxílio pecuniário que puder não só para o aluguel de um prédio vasto e espaçoso e revestido das necessárias condições higiênicas e pedagógicas, mas também para um aumento razoável dos ordenados dos professores públicos, a fim destes poderem manter uma subsistência mais confortável e de harmonia com a elevada missão que desempenham na sociedade.

Poucos meses depois, o apelo de João B. Martins de Menezes seria atendido. Criado por decreto em 28 de abril de 1900, o grupo escolar Cesário Bastos ocupou inicialmente um prédio alugado pela Câmara Municipal, pertencente a Júlio Conceição, na Rua Brás Cubas, número 80. (PEREIRA, 1996) O nome do primeiro grupo escolar santista homenageava um de seus idealizadores, o médico e político José Cesário da Silva Bastos, membro do Centro Republicano Santista, vereador em Santos entre os anos de 1892 e 1893 e senador estadual por algumas legislaturas.

A existência de um estabelecimento público de ensino em Santos era saudado pela imprensa local como fio condutor rumo ao progresso. Em outubro de 1900, o Diário de Santos enunciava:

Ergueram-se por toda a parte, em quase todas as cidades, palácios à instrução, substituindo-se os velhos pardieiros, sem ar e sem luz, que nos legara a monarquia, estabelecendo-se o ensino intuitivo e experimental e adotando-se os programas recomendados pelos mais eminentes mestres da pedagogia moderna. Santos, entretanto, indiferente a esse progresso, queria viver só e independente, embora fossem os seus filhos condenados à ignorância, às trevas e ao obscurantismo. Os seus filhos continuariam no regime estúpido do mestre escola, atrofiando-se nas salas acanhadas, sem ar e sem luz, sem higiene e sem conforto. Se esse desregramento não tivesse um paradeiro, e se a ordem e o progresso, protegidos pela política dominante, à sombra do nome prestigioso do seu chefe, não sucedessem ao caos e à anarquia. Enfim, já é uma realidade a aspiração justa da nossa população e Santos já possui um estabelecimento público de ensino, onde seus filhos podem ir receber os banhos luminosos do saber e a envergadura forte para as cruzadas do porvir.

Apesar de todo o alarde e expectativa criada em torno de sua criação, o Cesário Bastos, na voz de seu primeiro diretor, não parecia tão moderno e sofisticado quanto o discurso enunciara. Dizia Carlos de Escobar, seu primeiro diretor, em outubro de 1900, que:

Estão matriculadas no grupo 316 crianças, sendo 181 do sexo feminino. O grupo pode ter 320 alunos. Tenho 7 adjuntas (...) e preciso de mais duas

professoras. Duas salas dessa casa devem ser divididas. (...) Já fiz os pedidos dos móveis para o grupo de utensílios para o ensino intuitivo. Tenho dado saída ao expediente a atendido prontamente às reclamações de professores e de pais de alunos.

Faltavam professores e material didático. O prédio alugado, adaptado para as aulas, não era capaz de suprir a demanda e a escola passou, nos anos seguintes, a ocupar salas do grupo escolar Barnabé. A situação só se resolveria quinze anos depois com a inauguração de amplo e suntuoso prédio localizado na região da Vila Mathias.

Dois anos mais tarde a cidade receberia o seu segundo grupo escolar. Criado em 05 de maio de 1902, o Barnabé se torna possível através de doação testamentária de membro de tradicional família de negociantes de Santos, Barnabé Francisco Vaz de Carvalhaes, que deixou quantia de “50 contos de réis para a construção de prédio destinado ao funcionamento de uma escola que levaria o seu nome.” (PEREIRA, 1996, p. 112) O Grupo Escolar “Barnabé” possuía inicialmente seis classes femininas com 216 alunas matriculadas, sendo, até 1915, ano da inauguração do novo prédio do Cesário Bastos, o maior grupo escolar da cidade.

A inauguração dos dois primeiros grupos escolares em Santos evidenciava as articulações existentes entre a elite local, – negociantes, comissários de café – a classe política santista, em grande medida oriunda do movimento republicano das décadas anteriores, e o governo estadual republicano, através de sua política de escolarização popular.

Em um período de transição política, de consolidação da República, a escola, na figura dos grupos escolares, surge como instrumento de luta, como palco de acalorados embates e disputas ideológicas e acima de tudo, um local onde se reproduziam e se irradiavam as profundas transformações pelas quais passava a cidade de Santos.

A defesa da instrução pública e a euforia de parte da sociedade santista com as novas e “modelares” instituições escolares da cidade precisam, entretanto, ser relativizadas. Embora o projeto estatal de educação liberal tenha se constituído como hegemônico naquele momento, ele não foi a única representação das aspirações educacionais da população santista.

Mesmo na esfera pública estadual, os grupos escolares dividiam espaço com as chamadas escolas isoladas. No Anuário de Ensino do Estado de São Paulo de 1910, Oscar Thompson caracterizava a escola isolada da seguinte forma:

As escolas públicas regidas por um professor têm, entre nós, a denominação comum de escolas isoladas. Não são escolas graduadas como os grupos escolares, onde há perfeita divisão do trabalho e a dosagem do ensino é realizada de acordo com a idade e o desenvolvimento do aluno. São escolas que recebem alunos de idades e adiantamentos diversos, para serem educados todos pelo mesmo professor. (Anuário de Ensino do Estado de São Paulo, 1910, p. 24)

A análise dos Anuários de 1909, 1910, 1911, 1913, 1914 e 1915 permite uma visão mais ampla sobre o papel exercido e o espaço ocupado por estas instituições. As escolas isoladas, comuns em áreas rurais e suburbanas, atendiam a um maior contingente de crianças pobres. A baixa frequência, a evasão elevada, as péssimas condições das instalações, a formação inadequada dos professores e a falta de materiais didáticos são queixas constantes nos relatórios. Sempre retratada como antagônica ao grupo escolar, a escola isolada, no entanto, foi responsável pela instrução de milhares de crianças de baixa renda. Apenas no litoral e interior do estado de São Paulo, em 1909, haviam 1.239 escolas isoladas. No mesmo ano, 329 crianças foram atendidas em Santos por estas instituições.

Ainda no campo das iniciativas públicas de ensino, os cursos noturnos, criados em 1892, atendiam o público masculino e tinham o objetivo de atender a maiores de 16 anos que trabalhavam durante o dia. Voltada para a classe operária, a escola noturna contava com programa semelhante ao das escolas diurnas, aspecto esse criticado por Oscar Thompson no Anuário de 1909. Segundo ele:

O simples fato de ser adotado, nos cursos e escolas noturnas, o mesmo programa integral das escolas preliminares diurnas, era o atestado de que tais estabelecimentos não consultavam às necessidades dos operários que as freqüentavam. Esse programa, que mais se presta à preparação de candidatos à carreiras liberais, ao curso de humanidades, está muito além das modestas aspirações do humilde trabalhador manual, que necessita de conhecimentos de imediato alcance prático. (Anuário de Ensino do Estado de São Paulo, 1909, p. 66)

Podemos ter uma ideia da proporção das pessoas atendidas por essas iniciativas educacionais pelos dados obtidos no Anuário de Ensino do Estado de São Paulo de 1914, sob responsabilidade de Bueno dos Reis Junior. Em um total de matrículas de 8.626 estudantes, 1.743 correspondiam a alunos atendidos pelos grupos escolares, estaduais e municipais. Nas escolas municipais, 1.489 estavam matriculados e nas escolas isoladas o número chegava a 1.665. No entanto, as instituições particulares de ensino eram, de longe, as mais significativas numericamente no município. Os estabelecimentos privados possuíam 3.729 alunos matriculados no relatório divulgado em 1914.

Considerando a presença ostensiva de instituições destinadas à educação escolar representadas pelo ensino privado, pelas escolas isoladas e noturnas e pelos estabelecimentos municipais, quem seriam efetivamente os alunos dos “palácios da instrução” idealizados pela política governamental republicana?

Embora os registros sobre o público atendido pelos dois primeiros grupos escolares da cidade – Cesário Bastos e Barnabé – sejam escassos, é possível indicar que o alunado não se restringia apenas à elite ou à classe média santista. Filhos de negociantes e funcionários públicos dividiam os bancos escolares com filhos de operários e comerciantes. (PEREIRA, 1996) Embora não existam indícios sobre a naturalidade de pais de alunos e estudantes nos primeiros anos dos dois estabelecimentos, tudo leva a crer que a presença de imigrantes e, principalmente,

de filhos de imigrantes tenha sido significativa. O censo de 1913 evidencia a maciça presença estrangeira europeia na cidade. De uma população total de 88.967 habitantes, quase 40 mil eram estrangeiros. Os contingentes europeus mais numerosos eram compostos por portugueses (23.055), espanhóis (8.343), e italianos (3.554). O crescimento econômico e as transformações urbanas em decorrência das políticas sanitárias promoveram um aumento marcante da população, alterando a sua configuração demográfica e diversificando sua sociedade. Entre portugueses e espanhóis, predominavam os operários, da construção civil e do porto, os empregados do comércio e os negociantes.

Os primeiros registros das profissões dos pais de alunos do Cesário Bastos são de 1912. Nesse material, operários, comerciários e negociantes representam a maioria (cerca de 72%), justamente as atividades majoritariamente exercidas pelos ibéricos. Apenas na década de 1920 apareceriam dados específicos sobre essa questão. No Barnabé, em 1924, de 463 alunos matriculados, 310 eram filhos de estrangeiros, sendo mais relevante a incidência de portugueses, espanhóis e italianos. Em 1929, no Cesário Bastos, a história se repete. De 208 alunos matriculados, 81 eram filhos de portugueses, representando 38,9% dos pais de alunos contra 38,0% de pais brasileiros.

O mesmo censo de 1913 citado anteriormente que demonstrava o impacto da imigração europeia na composição da sociedade santista revela um dado importante sobre a escolarização na cidade. Segundo a pesquisa, apenas 54% da população em idade escolar frequentava algum estabelecimento de ensino, público ou privado. Apesar da valorização e da defesa que fazia da educação popular, as reformas paulistas do final do século XIX – referência para a educação de vários outros estados – não haviam conseguido transformar a projeção republicana em realidade. A distância entre a escola existente no imaginário das elites políticas e intelectuais republicanas e a escola real, vivenciada pelos sujeitos que a forjaram no dia-a-dia em suas salas, pátios e corredores demonstram as formas através das quais a educação escolar no final do século XIX e início do século XX foi hiperdimensionada como fator de transformação e regeneração da nação brasileira.

A “excelência” da educação paulista tropeçava em suas próprias falhas estruturais. Em 1914, em inquérito promovido pelo jornal O Estado de São Paulo, diversos educadores opinaram sobre os problemas educacionais de seu tempo. (SOUZA, 1998) Entre as críticas, o desdobramento dos períodos, diminuindo o tempo das aulas de cinco para quatro diárias. O Anuário de Ensino do Estado de São Paulo de 1909 já destacava o Barnabé como o primeiro grupo escolar do interior a adotar essa medida, em 1908. Mesmo com altos índices de população em idade escolar fora das escolas, o desdobramento surgia como alternativa ao aumento da demanda e ao baixo número de vagas oferecidas. No final da década de 1910, o Cesário Bastos também passaria a ter dois turnos.

As críticas não paravam por aí. A duração do ensino primário era considerada insuficiente para a missão a que estava destinada. As constantes reclamações sobre os vencimentos dos professores – presentes também em algumas edições dos

Anuários de Ensino –, alterados pela redução salarial de 1905, evidenciavam a falta de valorização dos ditos “condutores” do progresso.

Por fim, reconheciam que a escola primária não cumpria a sua missão, isto é, a “conservação e o desenvolvimento do espírito da nacionalidade.” (SOUZA, 1998, p. 71)

Em 1916, em mais um episódico caso, Antonio da Silva Azevedo Junior, deputado estadual, visitou a cidade de Santos. Sua peregrinação começou pelo grupo escolar Barnabé e terminou no grupo escolar Vila Macuco, onde foi recebido com festividades. As celebrações, exaltando valores republicanos, foram encerradas com canções patrióticas e o Hino Nacional e iniciadas, ao som de coral de crianças, pela execução da Marselhesa.

Anos antes em Santos, na voz de um de seus propagandistas mais radicais, Silva Jardim, a República era apresentada como a irrupção do povo no poder, na melhor tradição da Revolução Francesa, sistema de governo que se propunha a trazer a vontade popular para o centro das decisões políticas. As aspirações democráticas do novo regime encontravam na educação popular elemento indissociável do progresso da pátria. À instrução pública caberia a formação de um novo homem, o “cidadão” republicano, não mais um súdito do obscurantismo monárquico, mas protagonista de um novo momento histórico e de uma nova nação que se pretendia instaurar. Aos grupos escolares, símbolos de uma modernidade idealizada, recairiam a responsabilidade e a esperança de reconstrução social

A escola como fator de transformação social. De um lado, as possibilidades do discurso emoldurado em uma legislação pretensamente renovadora. De outro, os limites impostos pela complexa e excludente sociedade que se configurava no Brasil da “República que não foi” (CARVALHO, 1990, p. 22)

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. “Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado e a emergência da regulação supranacional”. **Educação & Sociedade**. Campinas, n. 75, pp. 15-32, ago. 2001.

ANDRADE, Wilma Therezinha F. de, **O discurso do progresso: a evolução urbana de Santos 1870-1930**. [Tese de Doutorado], História, FFLCH, USP, São Paulo, 1989.

CHAGAS de CARVALHO, Marta Maria. **A escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

ESCOLANO BENITO, Augustín. **Las Culturas de la Escuela en España: Tres Cortes Historiográficos. Pro-Posições.** Campinas, SP, vol. 16, n. 1 (46), pp. 41-63, jan./abr. 2005.

HOBBSAWM, Eric. **Nações e nacionalismos desde 1870.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LANNA, Ana Lucia Duarte. **Uma cidade na transição: Santos: 1870 – 1913.** Santos: Hucitec, 1996.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. **O ideário republicano e a educação: uma contribuição à história das instituições.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

ORTIZ, Renato. **Cultura e Modernidade.** São Paulo: Brasiliense, 2000.

PEREIRA, Maria Aparecida Franco. **Santos nos caminhos da educação popular.** São Paulo: Loyola, 1996.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910).** São Paulo: UNESP, 1998.

Capítulo V

ALFABETIZAÇÃO, HISTÓRIA E MEMÓRIA: CULTURA ESCOLAR NA REGIÃO NOROESTE PAULISTA (1960-1970)

**Renata de Sampaio Valadão
Estela Natalina Mantovani Bertoletti**

ALFABETIZAÇÃO, HISTÓRIA E MEMÓRIA: CULTURA ESCOLAR NA REGIÃO NOROESTE PAULISTA (1960-1970)

Renata de Sampaio Valadão

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Paranaíba/MS

E-mail: prof.renatavaladao@gmail.com

Estela Natalina Mantovani Bertoletti

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Paranaíba/MS

E-mail: estelanmb@gmail.com

Resumo: Com o objetivo de contribuir para a produção de uma história da alfabetização no estado de São Paulo e no Brasil, este artigo teve o intuito de apresentar resultados de pesquisa desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de Mestrado, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba. Para atender ao objetivo proposto esta pesquisa fundamentou-se na abordagem histórica privilegiando a história “vista de baixo”, dando voz aos indivíduos “esquecidos ou vencidos da história”, neste caso, professoras alfabetizadoras atuantes na região noroeste paulista, entre os anos de 1960 e 1970, especificamente nas cidades de Ilha Solteira, Pereira Barreto e Sud Mennucci. Foi utilizando como método de pesquisa a História Oral, onde por meio das fontes documentais identificadas e do relato das professoras buscou-se compreender os pressupostos teóricos que sustentavam as práticas de alfabetização no período em estudo. Os resultados apontam para a importância da figura do professor alfabetizador no processo de escolarização inicial de crianças, influenciado esse processo por toda a vida, bem como apontam para a necessidade de ouvir sujeitos envolvidos no processo de escolarização, como forma de levantamento de dados sobre as práticas escolares, que revelam a existência de uma cultura escolar e assim contribuir para a compreensão do processo de alfabetização do passado propondo soluções para o futuro. Foi possível perceber ainda que as professoras tinham como objetivo central alfabetizar, mas devido às dificuldades enfrentadas durante o processo buscavam soluções, muitas vezes “inventavam” métodos, técnicas que fossem capazes de auxiliá-las.

Palavras-chave: História da Alfabetização. Região Noroeste Paulista. Professoras Alfabetizadoras.

1. INTRODUÇÃO

Neste artigo apresentam-se resultados de pesquisa desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de Mestrado, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, cuja

finalidade foi contribuir para a produção de uma história da alfabetização no estado de São Paulo e no Brasil, a partir da memória de professoras alfabetizadoras.

Assim, definimos a região noroeste paulista para este estudo, tendo como foco as cidades¹¹ de Ilha Solteira¹², Pereira Barreto¹³ e Sud Mennucci¹⁴. A abordagem histórica foi centrada no ponto de vista das professoras que atuaram como alfabetizadoras nas décadas de 1960 e 1970¹⁵, na região escolhida para esta investigação, coletado por meio de entrevista e tendo como eixos de análise os métodos de alfabetização, os materiais didáticos e a formação das alfabetizadoras.

Abordar a memória do professor advém da influência da nova história cultural privilegiando a história vista de baixo, dando voz aos indivíduos esquecidos ou vencidos da história, ou seja, de “[...] apresentar o passado do ponto de vista das pessoas comuns”. (BURKE, 2005, p. 101). Corroborando com esta afirmação, Burke (1997, p. 81, grifos do autor) destaca que “[...] no correr dos anos 60 e 70 [...] uma importante mudança de interesse ocorreu. O itinerário intelectual de alguns historiadores [...] transferiu-se da base econômica para a ‘superestrutura’ cultural, ‘do porão ao sótão’.”

Nunes e Carvalho (2005, p. 19, grifos das autoras) destacam que a nova história tem “[...] trabalhado problemas, temas e objetos considerados, até muito recentemente [...], como ‘exclusivos’ da história da educação [...]”. A história da educação a partir da década de 1990, foi caracterizada pela consolidação da pós-graduação e teoricamente marcada “[...] pela chamada crise dos paradigmas. Muitos historiadores criticavam os estudos sobre sociedade e educação por não conseguirem abarcar sua complexidade e diversidade e partiram para a proposta de um pluralismo epistemológico e temático, privilegiando o estudo de objetos singulares.” (NOSELLA; BUFFA, 2009, p. 16).

Nosella e Buffa (2009) consideram como aspecto positivo dessa mudança “[...] a ampliação das linhas de investigação, diversificação teórico-metodológica e utilização das mais variadas fontes de pesquisa”, que a partir de 1990 privilegiaram temas como “[...] cultura escolar, formação de professores, livros didáticos, disciplinas escolares, currículo, práticas educativas, questões de gênero” (NOSELLA, BUFFA, 2009, p. 17), entre outros.

Segundo Le Goff (1990, p. 423) “[...] a memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas.” Estudar a memória social leva à abordagem dos problemas do tempo e da história, “[...] relativamente

¹¹ A escolha das cidades para este estudo foi intencional, tendo em vista que uma das pesquisadoras atua como professora na região onde estão situados os municípios escolhidos.

¹² Cidade localizada no interior do estado de São Paulo e que está distante da capital do estado aproximadamente 674 quilômetros.

¹³ Cidade localizada no interior do estado de São Paulo e que está distante da capital do estado aproximadamente 635 quilômetros.

¹⁴ Cidade localizada no interior do estado de São Paulo e que está distante da capital do estado aproximadamente 627 quilômetros.

¹⁵ O recorte temporal foi definido entre o início da década de 1960 e final da década de 1970 devido à localização das professoras que foram destaque como alfabetizadoras nas cidades em estudo.

aos quais a memória está ora em retraimento, ora em transbordamento.” (LE GOFF, 1990, p. 426).

Logo, buscamos na História Oral (HO) que, segundo Meihy e Ribeiro (2011, p. 12) “[...] é um conjunto de procedimentos que se iniciam com a elaboração de um projeto e que continua com a definição de um grupo de pessoas a serem entrevistadas [...]”, a metodologia da pesquisa. É importante ressaltar que na História Oral a existência de um grupo de pessoas a serem entrevistadas é condição essencial para a realização de uma pesquisa. (MEIHY; HOLANDA, 2010).

A finalidade principal da História Oral é criar fontes históricas. Sendo assim, toda a documentação produzida por meio da entrevista deve ser armazenada e conservada “[...] e sua abordagem inicial deve partir do estabelecimento preciso dos objetivos da pesquisa.” (FREITAS, 2006, p. 19).

Freitas (2006) afirma textualmente que a metodologia da História Oral fornece ao pesquisador documentação para reconstrução do passado.

Na reconstrução do passado, a linguagem auditiva, que se baseia essencialmente no uso da voz, exercerá um papel fundamental. Pois é como discurso que a memória evidencia todo um sistema de símbolos e convenções produzidos e utilizados socialmente. Além disso, a voz é um elemento em si mesmo. Suas variações dão sentido ao texto transmitido, transformam-no, dando-lhe, muitas vezes, um significado além do que foi meramente dito. (FREITAS, 2006, p. 47).

A História Oral pode ser dividida em três gêneros distintos, sendo eles: tradição oral, história de vida e história temática. (FREITAS, 2006). Dessa maneira optamos pelo gênero História Oral Temática devido à adequação aos objetivos desse estudo. Meihy e Holanda (2010, p. 38) afirmam que “[...] mesmo abrindo índices de subjetividade, a história oral temática é mais passível de confrontos que se regulam a partir de datas, fatos, nomes e situações.” E mesmo considerando que a História Oral é uma narrativa de um fato, pretende-se que,

[...] a história oral temática busque a variante considerada legítima de quem presenciou um acontecimento ou que pelo menos dele tenha alguma variante que seja discutível ou contestatória. Como a ‘verdade’, no caso, é um elemento externo, o entrevistador pode e deve apresentar outras opiniões contrárias e discuti-las com o narrador. Tudo com a finalidade de elucidar uma versão que é contestada. (MEIHY; HOLANDA, 2010, p. 19, grifo dos autores).

Desse modo, a utilização da História Oral Temática como metodologia de pesquisa permitiu a recuperação, a reconstrução, o registro e a preservação da memória das professoras alfabetizadoras que atuaram na região noroeste paulista entre as décadas de 1960 e 1970, que foram selecionadas para esta pesquisa, a saber: Adair dos Santos Remédio, Aracilda da Silva Sclar, Daisy Simões Moreira,

Norma Aparecida Mauricio Teixeira, Ieda Julia dos Santos e Mercia Pinto Nogueira¹⁶. Dados os limites deste texto, no entanto, iremos apresentar somente as narrativas das professoras Adair e Aracilda que atuaram no município de Ilha Solteira.

2. MEMÓRIA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE ILHA SOLTEIRA

2.1 Memória de Adair dos Santos Remédio

Adair dos Santos Remédio nasceu na cidade de Poconé/MT¹⁷ e iniciou a sua carreira docente no final de década de 1960 quando foi convidada para trabalhar como professora no Grupo Escolar da Vila Piloto¹⁸ de Jupia¹⁹. Em 1964, concluiu o curso Normal na cidade de Três Lagoas/MS²⁰ e para dar aula no estado de São Paulo, na década de 1970, Adair fez uma complementação do curso Normal na cidade de Pereira Barreto. Ainda na década de 1970 formou-se em Pedagogia na Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (FECLU)²¹ e em meados da década de 1980 concluiu o curso de História e Geografia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* de Três Lagoas.

Durante seu percurso como alfabetizadora, em especial no final da década de 1960 até final da década de 1970, período em que a CESP²² era responsável pela educação na cidade de Ilha Solteira, Adair destaca que participou de vários treinamentos e que eles foram de fundamental importância para o seu desenvolvimento como alfabetizadora. Os materiais fornecidos durante os treinamentos eram utilizados pela professora como suporte para o processo de alfabetização dentro da sala de aula.

¹⁶ Com a autorização das professoras alfabetizadoras optamos por utilizar os nomes reais, pois reconhecemos que como esta pesquisa tem o objetivo de contribuir para a produção de uma história da alfabetização é necessário identificar os protagonistas que participaram ativamente do processo de alfabetização na região noroeste paulista e que agora estão contribuindo por meio da memória, para o avivamento de uma história que até o presente momento estava "oculta" e da qual fazem parte.

¹⁷ A cidade de Poconé pertence ao estado de Mato Grosso e esta situada a 100 quilômetros da cidade de Cuiabá que também fica no estado de Mato Grosso (MT). Poconé esta distante da capital paulista aproximadamente 1.632 quilômetros.

¹⁸ A Vila Piloto era um núcleo urbano provisório localizado na cidade de Três Lagoas e que foi construído pela Empresa Centrais Elétricas de Urubupungá SA (CELUSA) para garantir infraestrutura mínima aos trabalhadores que atuavam na construção das Usinas Hidrelétricas de Jupia e de Ilha Solteira, em meados da década de 1960.

¹⁹ Jupia é o nome dado ao ponto situado sobre o Rio Paraná e o Rio Sucuriú, localizado entre as cidades de Três Lagoas/MS e Castilho/SP.

²⁰ Cidade localizada no interior do estado de Mato Grosso do Sul e que esta distante da capital paulista aproximadamente 661 quilômetros.

²¹ Instituição situada na cidade de Pereira Barreto e que atualmente recebe o nome de Faculdades Integradas Urubupungá (FIU).

²² Companhia Energética de São Paulo (CESP).

Eu participava bastante de treinamentos. Nos dez anos que trabalhei pela CESP, nós fizemos muitos treinamentos lá em São Paulo. A CESP dava passagem de avião, a gente ficava dez, quinze dias em hotéis em São Paulo se preparando para dar aula. Fizemos muitos cursos [...] principalmente os alfabetizadores. Eles davam muitos materiais e eu usava como apoio [...]. (ADAIR, 2015).

Com relação à alfabetização das crianças, Adair destaca que iniciava o processo pelas sílabas, depois passava para a palavra e somente depois que os alunos tinham compreendido seguia para a frase.

Começava pela sílaba, depois a palavra e depois a frase... Formava a frase. Então formava a frase com a palavra “passarinho” e trabalhava com ela dentro da sala. (ADAIR, 2015).

Já com relação aos materiais didáticos, Adair destaca o uso de cartilhas, do alfabeto, de fichas e carimbos. As imagens dos carimbos correspondiam às sílabas que eram trabalhadas dentro da sala de aula. Os alunos associavam a figura com a palavra, que em seguida era lida e copiada por eles, pois segundo Adair a escrita tinha que acompanhar a leitura.

[...] tinha as cartilhas, trabalhava-se com as cartilhas [...] os materiais didáticos a maioria eram cartilhas e o alfabeto em si, que a gente fazia. Fazia eles no emborrachado. A gente fazia as cartelinhas com as letras, o *b a ba* e eles iam juntando, formando palavras. Trabalhávamos muito com fichas, então ia formando as palavras e escrevendo. Porque a escrita tem que acompanhar a leitura. A leitura automaticamente vem antes que a escrita, né? Porque a criança fala muito... desde que nasce, desde que ela esta na barriga da mãe, a mãe já vai conversando com a criança e vai desenvolvendo a oralidade [...].(ADAIR, 2015).

Com relação à cartilha, Adair afirma que usou as cartilhas *Caminho Suave*²³ e *Quem sou eu?*²⁴, e faz associação dos métodos utilizados pelas cartilhas com o que

²³A primeira edição da cartilha *Caminho Suave* foi publicada por Branca Alves de Lima em 1948. Segundo Lima (1948, p. 1) citado por Mortatti (2000a, p. 207) a publicação da cartilha teve como objetivo contribuir “[...] para a extinção do analfabetismo em nossa Pátria”. O sucesso da cartilha acabou por “[...] originar a Editora Caminho Suave Limitada, com sede na cidade de São Paulo. Reformulada provavelmente em meados da década de 1970, época em que chegou a vender 1 milhão de exemplares por ano, a cartilha continua a ser editada até os dias atuais e distribuída às escolas públicas pelo Programa Nacional do Livro Didático.” (MORTATTI, 2000a, p. 207). A autora Branca Alves de Lima caracteriza o processo utilizado para elaboração da cartilha como “Alfabetização pela Imagem”, “[...] baseado no método analítico-sintético e em conceitos de professor, aluno, método e ensino-aprendizagem da leitura e da escrita extraídos das então modernas tendências em pedagogia derivadas dos princípios da Escola Nova, além da experiência pessoal.” (MORTATTI, 2000a, p. 208). Essa cartilha “[...] parece ter sido um fenômeno de vendas no Brasil: calcula-se que todas edições, até a década de 1990, venderam 40 milhões de exemplares.” (SÃO PAULO, 2015).

era utilizado por ela dentro da sala de aula. Devido à dificuldade que percebia durante o processo de alfabetização, por atuar em salas com grupos heterogêneos, procurava utilizar o material que era prescrito, mas adotava outros tipos de estratégias, outros tipos de atividades e inclusive cantava músicas, que segundo Adair “davam certo [...] isso ajudava na alfabetização”.

A cartilha era a *Caminho Suave*, foi a primeira cartilha. Depois veio aquela *Quem sou eu?*[...] essa era uma outra cartilha que a gente trabalhava [...]. Na época, por exemplo, veio essa cartilha *Quem sou eu?*, que já era de frases. Então muitas crianças [...] devido ao meio cultural que a gente trabalhava [...] não tinham condições [...] Mas a gente tinha que dar. Novo método [...]. Então utilizava a cartilha que era imposta, mas enxertava [...] dava a cartilha, procurava da melhor maneira atender o pedido da supervisão [...] mas do jeito da gente. A gente dava um jeito de na sala introduzir, enxertar outros tipos de atividades, outros tipos de estratégias, que davam certo.

A *Caminho Suave* era baseada na silabação, então a gente fazia as fichinhas, na cartolina mesmo [...] Tinham as sílabas simples e depois tinha as complexas [...] a gente passava pelas simples, todas, desde o *a* até o *za*, *ze*, *zi*, *zo*, *zu*[...] cada criança tinha um envelope [...] colocava as fichinhas [...]. Na medida em que ia aumentando a silabação, ia colocando dentro dos envelopes até completar o alfabeto *za*, *ze*, *zi*, *zo*, *zu*. Depois vinham as sílabas difíceis, eram as consideradas complexas, com dois *r*, dois *s*, *ça*, *ço*, *çu*, vinha à cedilha e assim por diante [...] Quando chegava maio ou junho, essas crianças já escreviam bilhetinhos: “tia eu te amo” [...] Então por meio disso ai e o alfabeto que também era colocado lá na parede à gente ia progredindo [...] Tinha também música [...] cantava com eles todos os dias e isso ajudava na alfabetização. (ADAIR, 2015).

Adair pontua o intenso trabalho com textos e a pesquisa dentro da sala de aula, sendo que já na primeira série dava destaque para parágrafo, pontuação, uso da letra maiúscula etc. A professora também destaca que a leitura tinha que ser acompanhada com a escrita para que a criança entendesse o que estava lendo: “porque não adianta nada você ler e não ter traçado. Ele tem que entender o que está lendo”.

Também trabalhava com textos [...] lia em sala de aula [...] Eu sempre colocava em conjunto, pois sempre tinha aquele que avança e o que fica, né? Ai a gente lendo junto [...] um ajudava o outro [...] eu fazia muita leitura por fila [...] ia destacando o parágrafo desde a 1ª série. O parágrafo era bem no começo, usava o parágrafo, falava o que era, como deveriam utilizar e saiam da 1ª série sabendo o que

²⁴ Conforme identificado no exemplar que tivemos acesso o Livro-Cartilha *Quem sou eu?* Série *Hora da Novidade*, foi produzido por Therezinha Rocha pela Editora do Brasil SA, por volta da década de 1960. O método adotado pela autora para a elaboração da cartilha foi o Analítico (ROCHA, 1967).

era parágrafo, o que era uma frase, o que era uma oração, o que era um texto. Ponto, ponto final, vírgula, dois pontos, letras maiúsculas [...].

Esses textos eram elaborados. Eu pegava a silabação dada. Se tinha dado quatro famílias *a, b, c, d*, por exemplo, eu pegava lá e formava uma frase, por exemplo: “a vaca dá leite”, ia formando frase com o grupo de silabação que a gente estava trabalhando e na medida que ia introduzindo, ia formando textos maiores e com esses textos a gente bolava historinhas com eles na sala de aula.

Eu dava muito, sabe o que? Pesquisa. Já dava pesquisa. Eles estavam aprendendo os dois *s*, então pedia para pesquisar dez palavras com os dois *s*. Eles iam para a casa, procuravam no dicionário, em revista, às vezes eu pedia para recortar da revista, colar no caderno e escrever embaixo da figura. Eles traziam para a sala de aula. A tarefa não era para a criança perder tempo em casa, ela era trabalhada. [...] Por exemplo, eu perguntava: “você escreveu que palavra?” e ele respondia: “passarinho” e em seguida perguntava quem queria escrever na lousa, o aluno ia e depois eu complementava. Depois lia com eles e em seguida copiavam. Porque não adianta nada você ler e não ter traçado. Ele tem que entender o que esta lendo. [...] Então com isso eu ia alfabetizando [...]. Era desse jeito, sempre acompanhando. (ADAIR, 2015).

A professora destaca o papel da família para o desenvolvimento da criança, comparando a educação da época em que alfabetizou com os dias atuais. Em seguida ressalta que significou muito ser professora na cidade de Ilha Solteira, pois segundo ela, contribuiu bastante com “os meninos da época”.

Nesse tempo que eu alfabetizei tinha aluno, tinha mãe, tinha professor. Em que sentido eu estou falando isso? Porque hoje as famílias estão desestruturadas. [...] As crianças também não tem muito interesse em aprender [...] Naquela época tinha as brincadeiras próprias de crianças, a gente conversava, corrigia e eles obedeciam. Tinha mãe, tinha família [...] estava sempre presente, ajudando, orientando. Hoje esta diferente. Os professores não são mais os mesmos, os alunos também [...] e a família já não tem [...]. Para mim significou muito ser alfabetizadora aqui em Ilha, porque eu contribui bastante com os meninos da época. [...] Ser professor era um sacerdócio [...].(ADAIR, 2015).

2.2 Memória de Aracilda da Silva Sclar

Aracilda da Silva Sclar nasceu no ano de 1943 na cidade de Três Lagoas e iniciou a sua carreira como docente em 1965. As questões que a levaram à docência estavam relacionadas a sua entrada “rápida” no mercado de trabalho e por ser uma das únicas opções de estudo que tinha na cidade onde morava. Concluiu o curso

Normal e o curso de Contabilidade no ano de 1964, ambos na cidade de Três Lagoas e em 1973 formou-se em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (FECLU).

Passou no concurso público da Empresa Centrais Elétricas de Urubupungá (CELUSA) e em 1968 iniciou como alfabetizadora em Vila Piloto, e em seguida foi transferida para dar aula na cidade de Ilha Solteira. Em 1965 quando iniciou como professora na cidade de Três Lagoas, não quis uma classe de alfabetização, pois acreditava que não estava preparada e após três anos, ao se considerar mais experiente iniciou o trabalho com uma classe de 1ª série no ano de 1969.

Iniciei como alfabetizadora em 1969 em Vila Piloto. Em 65 dava aula em Três Lagoas e em 66 eu fiz o concurso e passei. Fui chamada pelo concurso da CESP, naquele tempo nem era CESP, era CELUSA [...]. Em 68, no final do ano, me convidaram para dar aula em Ilha Solteira [...]. Em 66 eu dava aula para a 3ª série [...]. Antes eu não queria a 1ª série, nem matando. Eu não sabia o que fazer com aquele bando de moleque. Recém-formada, eu falei: “eu não quero, eu não quero 1ª série, eu não sei o que vou fazer com isso”. A gente sai do Normal com a cabeça cheia de teoria, é bonito né? É bonito, mas na prática não é. (ARACILDA, 2015)

Durante o tempo em que atuou na cidade de Ilha Solteira como alfabetizadora e que a educação era de responsabilidade da CESP, entre o final da década de 1969 e 1970, Aracilda enfatiza que participava de muitos treinamentos. Tudo era planejado. Pesquisava muito, trabalhava em grupo com outros professores das salas de alfabetização e isso auxiliou no desenvolvimento dela como professora alfabetizadora.

Aqui na CESP era direto o treinamento. Antes do início do ano a gente tinha quinze dias [...] de curso, ou mais vezes [...]. Era dado por uma turma de São Paulo, era um treinamento [...] muito bom... eles traziam o que era provado mesmo [...]. Eram processos testados e traziam como modelos para serem aplicados. [...] Eu também dava aula em Mato Grosso, era completamente diferente. E quando eu cheguei aqui (em Ilha Solteira), minha filha! Como diz, acho que eu aprendi cinco, seis vezes a mais e isso ajudou muito o meu trabalho [...].(ARACILDA, 2015)

Após os treinamentos eram distribuídos materiais considerados pela professora como riquíssimos e que ajudavam o professor dentro da sala de aula.

[...] um material riquíssimo que eles trouxeram para a gente naquela época. Os cubos divididos em dezenas e o material riquíssimo que a CESP encomendou e a gente usava, não lembro o nome... Eram os materiais dourados, cubos dourados [...]. Lembro de muitas coisas de

Português que eles traziam para a gente [...]Tudo era [...] muito bom. (ARACILDA, 2015)

Com relação ao método utilizado no processo de alfabetização, Aracilda relacionou o que praticava com o método da cartilha *Caminho Suave* e afirmou que misturava tudo, pois segundo ela o aluno que não sabia ler não estava alfabetizado, dessa maneira destaca que o método que utilizava era de muita repetição, considerando-o mais eficiente no processo de alfabetização. E por utilizar o método de repetição, a professora afirma que a sua sala de aula não era silenciosa durante as atividades, uma vez que ela falava e os alunos repetiam.

Eu misturava tudo. Antigamente eu alfabetizava com letra de mão. Leitura e escrita ao mesmo tempo. Se não sabia ler não sabia escrever. [...]. Ai começava: *ba, be, bi, bo, bu...ba, be, bi, bo, bu*. E voltava: *bu, bo, bi, be, ba*. [...]. A minha aula era assim, o tempo todo eles liam. Quem estava do lado de fora falava que tinha barulho. Não era uma aula silenciosa. O tempo todo eles estavam falando alto. Lendo comigo. Repetindo. Porque a alfabetização se não for na base da repetição não aprende não, não aprende. [...] Eu usava a cartilha *Caminho Suave* [...] começa com sílaba simples. Ai vai aumentando, até chegar na dificuldade, que eram as lições enormes. [...] Eu usava as fichas. Eu fazia um texto, eu colocava as perguntas no verso. A criança lia, fazia a leitura e atrás tinha a compreensão do texto. Eles liam e respondiam [...].(ARACILDA, 2015)

Os recursos que utilizava para auxiliar na alfabetização além da cartilha, dos textos que elaborava, segundo Aracilda, eram as fichas, tarefas todos os dias e também trabalhava muito com a dicção das crianças. Aracilda destaca que para que o aluno aprendesse criava técnicas e afirma que quando descobriu que a “alfabetização estava no sangue” se apaixonou.

Eu usava muitas fichas, muitas leituras em fichas, tarefas individuais todos os dias. [...] Eu ensinava muito pelo som *fa – da* e eu falava: “olha a língua”. O *ba, be, bi* “gruda o lábio”. Eu fazia isso para o menino não trocar o *ba* pelo *pa*. Eu usava gestos com a mão, trabalhava a dicção para eles associarem. [...] Eles distinguem bem. O desespero era tanto que eu queria que o moleque aprendesse e ia criando, usando essas técnicas para fazer ele aprender. Colocava a posição da língua, usava as mãos e ele não trocava. Por isso que eu falo a alfabetização estava no sangue. Quando eu descobri, eu mesmo me apaixonei pela alfabetização. (ARACILDA, 2015)

Com as adaptações e pesquisas que Aracilda e os demais professores faziam com o planejamento e os materiais didáticos, as classes que eram consideradas ruins, superavam as dificuldades que apareciam durante o processo de alfabetização e no final melhorava o desempenho e as crianças eram alfabetizadas.

Muitas vezes, uma sala classificada como uma classe até inferior pela classificação, ela superava muitas vezes, mais do que outras, pois os professores pesquisavam. A gente trabalhava, muito! Ah, trabalhava. (ARACILDA, 2015)

A professora ressalta a sua satisfação com o trabalho que realizou e afirma que ver o aluno ler “era a coisa mais linda do mundo”.

Eu me sinto realizada com o meu trabalho. Porque no final do ano os alunos quando era em junho todo mundo recebia o livro [...] na medida que o aluno melhorava, [...] já ia entregando o livro separado. [...] ver no final do ano o seu aluno pegar o livro, abrir e ler tudo, era a coisa mais linda do mundo, gente! A entrega do livro era a continuação do *Caminho Suave*. Tinha a cartilha *Caminho Suave* e tinha o primeiro livro *Caminho Suave*²⁵. E outra coisa, eu tomava lição dos meninos toda sexta-feira da cartilha. [...] Eu me senti tão realizada [...].(ARACILDA, 2015)

3. PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA MEMÓRIA DAS ALFABETIZADORAS: MÉTODOS E MATERIAIS DIDÁTICOS

Ao analisar as narrativas das professoras Adair dos Santos Remédio e Aracilda da Silva Sclar foi possível identificar alguns vestígios sobre as suas práticas de alfabetização na região noroeste paulista, em especial na cidade de Ilha Solteira. Apesar de todas estarem “longe” das salas de aula há pelo menos duas décadas é perceptível que as lembranças sobre a escola e os alunos estão “vivas” na memória dessas professoras.

É certo afirmar que as professoras não se lembraram das mesmas “coisas”, nem com a mesma intensidade, pois apesar de terem atuado na mesma cidade, na mesma época e terem tido percurso profissional “parecido”, cada professora é única e as lembranças estão associadas ao significado que o processo de alfabetização acometeu na vida de cada uma e que foram resultados das experiências individuais vivenciadas por elas.

Desse modo fatos que foram significativos para algumas, foram irrelevantes para outras, pois conforme afirma Montenegro (2010, p. 101) “[...] a construção de uma memória segue muitas trilhas, algumas vezes obedecendo às margens que o tempo lhe ofereceu, outras vezes rompendo os limites e ocupando vastos territórios”, ou seja, ela pode testemunhar marcas e significados distintos em cada indivíduo. Rego (2003) pontua que a diversidade de recordação sobre o mesmo

²⁵ O 1º Livro de Leitura de autoria de Branca Alves Lima, foi lançado na década de 1960 e aprovado pela Comissão do Livro Didático do Departamento de Educação do estado de São Paulo. O livro era usado, geralmente, a partir do segundo ano primário. (SÃO PAULO, 2015).

acontecimento, pode estar associada ao fato de que o olhar, a visão do passado são selecionados pelos narradores com “os olhos do presente”.

3.1 Métodos de Alfabetização e Materiais Didáticos

Com relação aos métodos que eram utilizados para que o processo de alfabetização atingisse os objetivos determinados pelos órgãos que regulavam a educação nas décadas de 1960 e 1970 nas escolas onde atuavam como alfabetizadoras, no caso da cidade de Ilha Solteira, a CESP, Adair e Aracilda associaram o método de alfabetização utilizado por elas com os das cartilhas prescritas e as que realmente utilizavam dentro da sala de aula. Essa associação do método com cartilha se dá, pois conforme destaca Mortatti (2009), as cartilhas são os privilegiados e perenes instrumentos de concretização dos métodos de alfabetização. Na “[...] cartilha [...] encontram o método a ser seguido e a matéria a ser ensinada, de acordo com certo programa oficial estabelecido previamente.” (MORTATTI, 2000b, p. 42).

As professoras em suas narrativas enfatizaram as dificuldades que encontraram durante o processo de alfabetização e mesmo com o treinamento que tinham e o respaldo de seus gestores, Adair e Aracilda afirmaram que nem sempre era possível seguir o que determinava a legislação, pois as dificuldades eram diversas e englobavam as condições econômicas, sociais e culturais das crianças, de suas famílias e da região onde atuavam. Dessa maneira para atingir os objetivos pretendidos no processo de alfabetização, as professoras adaptavam e criavam “métodos” para resolver os “problemas” que apareciam.

Correlacionando o método com as cartilhas, as professoras citaram que iniciavam o processo de alfabetização pela sílaba, em seguida pela palavra e somente depois formavam as frases. Sendo esse o método sintético que compreendia o ensino da leitura da “parte” para o “todo”, “[...] da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas [...]”. Iniciavam, portanto “[...] o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade [...] reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas [...]” (MORTATTI, 2006, p. 5).

O método utilizado na cartilha *Caminho Suave* foi identificado pelas professoras como sendo o método baseado na silabação, que iniciava pela emissão do som, seguia para o conhecimento da sílaba, passava para as palavras e somente depois eram desenvolvidas as frases. Cotejando a narração das professoras com a proposta da autora da cartilha, Branca Alves de Lima, Mortatti (2000a, p. 208) afirma que o processo caracterizado pela cartilha *Caminho Suave* é a “Alfabetização pela

Imagem”, baseado “[...] no método analítico-sintético e em conceitos de professor, aluno, método e ensino-aprendizagem da leitura e da escrita extraídos das então modernas tendências em pedagogia derivadas dos princípios da Escola Nova, além da experiência pessoal da autora.”

Segundo as professoras quando eram exigidos outros “métodos”, que não fosse “o processo de alfabetização pela sílaba”, ou seja, o método sintético, elas utilizavam o que era prescrito, mas davam um jeito de utilizar outros métodos para que conseguissem atingir os objetivos determinados pelos gestores, que era a alfabetização das crianças. Essa situação pode ser destacada principalmente a partir da narração feita pela professora Adair ao afirmar que na época em que atuava como alfabetizadora era solicitada a utilização da cartilha *Quem sou eu?*, que tinha como princípio a alfabetização pelo método analítico, cujo “[...] ensino da leitura deveria ser iniciado pelo ‘todo’, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas [...]” (MORTATTI, 2006, p. 7, grifo da autora).

Desse modo, segundo relata Adair, as adversidades vivenciadas e a imaturidade dos alunos dificultavam o processo de alfabetização pela “frase” que era o método da cartilha *Quem sou eu?*.

A afirmação da professora Adair com relação à “imaturidade” dos alunos, destacando que era um dos fatores que dificultava a alfabetização por meio do “método analítico”, se correlaciona com as pesquisas e os estudos realizados por Lourenço Filho, que buscavam “[...] levar em conta a ‘criança real’ com suas diferenças individuais, tendo o autor formulado a hipótese da existência de um nível de ‘maturidade biosifiológica’, passível de medida, responsável pelo sucesso ou fracasso escolar.” (BERTOLETTI, 2006, p. 66, grifos da autora). Para Lourenço Filho, a aprendizagem da leitura deve atingir dois objetivos, um relacionado à aquisição do mecanismo da leitura e o outro à formação de atitudes e hábitos que fossem capazes de levar à criança a compreensão do que estava sendo ensinado. (BERTOLETTI, 2006).

Com relação aos materiais didáticos, Freitas (2007, p. 21, grifos da autora) afirma que “[...] os materiais e equipamentos didáticos também conhecidos como ‘recursos’ ou ‘tecnologias educacionais’, são todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo.”

Freitas (2007) destaca que para a utilização dos materiais didáticos é necessário que o professor observe a adequação aos objetivos, conteúdo e grau de desenvolvimento, interesse e necessidades dos alunos; às habilidades que se quer desenvolver, sejam elas cognitivas, afetivas ou psicomotoras; simplicidade desses materiais (baixo custo e manipulação acessível); e a qualidade e atração, ou seja, eles devem despertar a curiosidade das crianças. Freitas (2007) destaca ainda que nenhum material didático pode ser a garantia, por si só, de qualidade e efetividade do processo de ensino e aprendizagem, eles devem ser usados como mediadores e não como se fossem o início, meio e fim de um processo didático.

Tendo como base as afirmações de Freitas (2007) percebemos por meio dos relatos das professoras que os materiais que utilizavam dentro da sala de aula

tinham como finalidade auxiliá-las para que obtivessem êxito no processo de alfabetização de seus alunos, sendo que os materiais didáticos ou materiais de apoio mais citados pelas professoras foram: cartilhas, fichas, alfabeto que era confeccionado em cartolinas ou em material emborrachado, carimbos, figuras, cartazes, textos, “material dourado”, entre outros. As professoras pontuaram que ao utilizar as cartilhas estimulavam as crianças para a leitura, cobravam muitos “ditados” e isso contribuía no processo de ensino-aprendizagem. Corroborando com os conceitos apresentados por Freitas (2007) sobre material didático e o papel do professor com relação à escolha do material, ao longo das narrativas as professoras enfatizaram a relevância que os materiais didáticos tiveram para elas, pois com eles puderam desenvolver as habilidades de leitura e escrita de seus alunos e assim atender às exigências de seus supervisores.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da narrativa das professoras foi possível identificar que o método de alfabetização praticado por elas na cidade de Ilha Solteira, entre o final da década de 1960 e 1970, estava associado ao método de “silabação” utilizado na cartilha *Caminho Suave*, caracterizado na “Alfabetização pela Imagem”, baseado no método sintético.

De uma maneira geral foi possível perceber que as professoras tinham como objetivo principal a alfabetização, ensinar as crianças a ler e a escrever e devido às dificuldades enfrentadas durante o processo buscavam soluções, muitas vezes “inventavam” métodos, técnicas que fossem capazes de auxiliá-las. Conforme afirma Aracilda “[...] o desespero era tanto que eu queria que o moleque aprendesse e ia criando, usando técnicas para fazer ele aprender [...]”, porque nem sempre era possível seguir as determinações que eram prescritas com relação a utilização dos métodos, pois as professoras precisavam “chegar no final do ano” com os alunos alfabetizados, sendo assim buscavam outros meios, outros “métodos”.

Ao destacarem e descreverem a utilização dos materiais didáticos, muitos desenvolvidos por elas, é possível compreender o conceito citado por vários autores quando afirmam que o material didático é tudo aquilo que ajuda no ensino-aprendizagem de uma língua e que depende da atuação do professor para que os alunos os utilize de maneira correta. Desse modo, as professoras buscavam acima de tudo meios, modos, procedimentos capazes de auxiliá-las para que as dificuldades apresentadas por classes heterogêneas e numerosas fossem sanadas, e resultados mais eficientes fossem pontuais no dia a dia como alfabetizadoras.

REFERÊNCIAS

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. **Lourenço Filho e a alfabetização: Um estudo de Cartilha do Povo e da cartilha Upa, cavalinho!**. São Paulo: UNESP, 2006.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
_____. **A Escola dos Annales (1929-1989):** a Revolução Francesa da historiografia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos.** Brasília: Universidade de Brasília, 2007. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/equip_mat_dit.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2015

FREITAS, Sônia Maria de. **História Oral:** possibilidades e procedimentos. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Campinas: Ed. da Unicamp, 1990.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; RIBEIRO, Suzana L. Salgado. **Guia prático de história oral:** para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; HOLANDA, Fabíola. **História Oral:** como fazer, como pensar. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MONTENEGRO, Antonio Torres. **História, metodologia, memória.** São Paulo: Contexto, 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista Eletrônica: Acolhendo a Alfabetização nos países de Língua Portuguesa**, São Paulo, v. 3, n. 5, p.91-114, 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11509>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

_____. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil.** 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2015.

_____. **Os sentidos da alfabetização:** São Paulo 1876/1994. São Paulo: Editora UNESP, 2000a.

_____. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 20, n. 52, p.41-54, 2000b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a04v2052.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

_____. Notas sobre linguagem, texto e pesquisa histórica em educação. **Revista História em Educação**. v. 3, n. 6, jul./dez., p. 69-77, 1999.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares:** por que e como pesquisa. Campinas/SP: Alínea, 2009.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da Educação e Fontes. In.: GONDRA, José Gonçalves. (Org.). **Pesquisa em História da Educação no Brasil.** Rio de Janeiro: DP7A, 2005.

REGO, Teresa Cristina. **Memórias de escola:** Cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis: Vozes, 2003.

ROCHA, Therezinha. **Quem sou eu?:** guia do professor. São Paulo: Editora do Brasil, 1967.

SÃO PAULO. Centro de Referência em Educação Mario Covas. Governo do Estado de São Paulo. **A Escola Pública e o Saber.** Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj_a.php?t=cartilhas02> . Acesso em: 15 fev. 2015.

Capítulo VI

CURRÍCULO E HISTORICIDADE: A DISCIPLINA HISTÓRIA DO MARANHÃO NO SISTEMA PÚBLICO ESTADUAL DE ENSINO (1902 – 2013)

Dayse Marinho Martins

CURRÍCULO E HISTORICIDADE: A DISCIPLINA HISTÓRIA DO MARANHÃO NO SISTEMA PÚBLICO ESTADUAL DE ENSINO (1902 – 2013)

Dayse Marinho Martins

Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas PGPP.

São Luís - MA

Resumo: Pesquisa centrada na análise histórica do percurso de legitimidade e desenvolvimento da disciplina História do Maranhão no currículo da rede pública de ensino estadual a partir do ano de 1902, quando foi estabelecida a disciplina, no currículo da Escola Normal, em São Luís - MA. Objetiva-se analisar como a disciplina História do Maranhão vem sendo ministrada no sistema estadual de ensino por meio do currículo oficial. Para tanto, são consideradas as contribuições dos estudos sobre a Nova História, especificamente em História Cultural. A análise sobre Currículo se fundamenta nos princípios teórico-metodológicos da Nova Sociologia da Educação através da História das disciplinas escolares de Ivor Goodson e André Chervel que ressalta o aspecto político do currículo, bem como o caráter de tradição presente na implantação das disciplinas escolares. A pesquisa é qualitativa, tendo como método de abordagem, o hipotético-dedutivo; e o comparativo como método de procedimento. Para tanto, utiliza-se, enquanto fontes: Regulamentos do ensino público entre 1902 e 1915, os jornais “A Pacotilha” e “Diário do Maranhão” periódicos da primeira década do século XX, os principais livros didáticos abordados na disciplina e a proposta curricular da rede estadual de ensino do ano de 2013. Por meio do estudo, identifica-se a concepção de História que norteou a abordagem da disciplina e seus desdobramentos na formação do aluno a partir de pressupostos da história local. Assim, contribui-se para a escrita de uma nova História da Educação Maranhense com base na interpretação do currículo escolar e sua relação com a cultura local.

Palavras-chave: Currículo; História das disciplinas escolares; História do Maranhão.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo é parte da pesquisa realizada para elaboração da dissertação de mestrado no âmbito da Pós-graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão, enfocando a análise histórica o percurso de legitimidade e desenvolvimento da disciplina História do Maranhão no currículo da rede pública de ensino. A investigação abordou em sua problemática, como a disciplina História do Maranhão vem sendo ministrada no currículo estadual de ensino.

Para tanto, se fundamentou nas contribuições da análise sobre Currículo pelos princípios teórico-metodológicos da Nova Sociologia da Educação através da História das disciplinas escolares de Ivor Goodson e André Chervel que ressalta o aspecto político do currículo bem como o caráter de tradição presente na implantação das disciplinas escolares aproximando o estudo em História da

Educação à pesquisa histórica. Este ponto do estudo trata do processo de implantação da disciplina História do Maranhão no ensino estadual através do currículo da Escola Normal em 1902.

2. A HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES

A instituição de uma disciplina escolar não caracteriza um processo técnico de inclusão de um componente curricular no programa de determinado sistema educativo. O currículo está vinculado a representações de poder, denotando alcance sociopolítico na organização de conteúdos, sendo veículo de ideologia, da filosofia e da intencionalidade educacional. As disciplinas escolares possuem caráter de tradição à medida que estabelecem invenções, construções institucionalmente forjadas com base em sistemas de crenças e valores no contexto histórico de uma sociedade (HOBSBAWN, 2012).

Conforme Julia (2001, p. 33), “as disciplinas escolares não são nem uma vulgarização nem uma adaptação das ciências de referência, mas um produto específico da escola”. Ao mesmo tempo em que uma disciplina escolar representa a institucionalização de um conhecimento de cunho científico na educação formal, ela não se restringe a um complexo de conteúdos selecionados.

A definição do *corpus* disciplinar perpassa pelo aspecto político que enfoca os objetivos do ensino em uma sociedade. “Os processos sociais que envolvem a produção do significado do conhecimento disciplinarizado assumem diferentes sentidos em função das múltiplas e variadas contingências históricas” (LIBÂNEO, & ALVES 2012, p. 230). A atribuição de significados a uma disciplina escolar, portanto, abrange um processo relacional por meio de disputas no meio social acerca do que é válido para se estudar em determinado contexto histórico. Paralelamente, caracteriza-se como diferencial diante do processo de definição do que está apto a ser selecionado para compor o discurso de uma disciplina.

A pesquisa em história das disciplinas escolares contribui, portanto, na realização do inventário das práticas de instituição do conhecimento disciplinarizado demarcando suas rupturas e permanências. Considerar a dimensão política na construção do currículo traçando a história das disciplinas escolares permite desvelar no cotidiano dos sistemas educacionais, os elementos propulsores de uma sociedade e suas conjunturas.

Convém examinar atentamente a evolução das disciplinas escolares, levando em conta diversos elementos que, em ordem de importância variada, compõem esta estranha alquimia: os conteúdos ensinados, os exercícios, as práticas de motivação e de estimulação dos alunos, que fazem parte destas ‘inovações’ que não são vistas, as provas de natureza quantitativa que asseguram o controle das aquisições (JULIA, 2001, p. 34).

A análise histórica do currículo problematiza a desmistificação de determinadas disciplinas elucidando os elementos sociais e políticos que influenciam

na seleção de conteúdos e por sua vez, nas tradições que legitimam a coesão do grupo social ao qual pertence o sistema educativo. A ampliação das capacidades humanas pela via da formação escolarizada surge como instrumento vinculado a condições ideológicas e materiais. Isso demonstra, portanto, a importância de uma pesquisa educacional crítica que reconheça nas escolas a construção de significados por meio das formas de poder.

Grupos sociais, ambientes e contextos sociais inteiramente novos, ou velhos, mas incrivelmente transformados, exigem novos instrumentos que assegurem ou expressem identidade e coesão social, e que estruturam relações sociais. Ao mesmo tempo, uma sociedade em transformação torna as formas tradicionais mais difíceis ou até impraticáveis. (HOBBSBAWN & RANGER, 2012, p. 328).

Torna-se imprescindível caracterizar o contexto histórico de implantação de uma disciplina escolar. A análise da conjuntura social e política permite notar que aspectos incidem sobre a inclusão e delimitação de conteúdos nos currículos dos sistemas de ensino bem como nos padrões de permanências e rupturas impressos no saber disciplinarizado.

3. A CRIAÇÃO DA DISCIPLINA ESCOLAR HISTÓRIA DO MARANHÃO

Nesse sentido, o período que compreende a implantação da História do Maranhão como disciplina escolar corresponde à primeira década do século XX, tradicionalmente denominado pela historiografia nacional como Primeira República. Caracteriza, portanto, um contexto de reformulações no campo da instrução pública maranhense.

Nesse contexto, surge a figura política de Benedito Leite que no período de 1893 a 1908, definiu os moldes do governo no Maranhão, traçando medidas e reformas administrativas executadas por aqueles que ocupavam o cargo de governador. Na administração da instrução pública, ressalta-se sua parceria com Barbosa de Godóis, advogado que dedicou sua vida ao setor educacional no Maranhão. É através da atuação de ambos que surgem avanços no sistema de ensino público na primeira década republicana.

No cenário nacional, destacam-se as reformas implementadas com o início da República pelo governo Federal. Dentre elas, a Reforma Benjamin Constant ocorre por meio do Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890 que, embora limitada ao Distrito Federal, constituiu-se em referência para a organização do ensino nos Estados. Fundamentada em moldes positivistas, direcionou a composição dos currículos enfocando aspectos científicos. O objetivo da reforma era superar o ensino de cunho humanístico enquanto herança da educação jesuítica com influência em São Tomás de Aquino, pela qual se ressaltava o princípio filosófico da essência universal e imutável. A concepção positivista de Benjamin Constant superava a ideia de uma essência vinculada a Deus e enfocava a natureza humana,

racional, considerando a escola pública, instituição laica, gratuita e universal (SAVIANI, 2011).

Diante desse quadro, foram estabelecidos no Maranhão regulamentos para organização do sistema de ensino. O governo de José Thomaz da Porciúncula institui em 1890 um decreto direcionado à instrução pública, dividindo-a em primário, secundário e técnico. “Esse decreto, mantinha o Liceu com a introdução de algumas reformas em sua organização, cria a Escola Normal, um Conselho Superior de Instrução Pública e um Instituto Técnico” (ANDRADE, 1984, p.30).

As alterações no campo educacional do Maranhão se fundamentavam no movimento reformista nacional centrado no discurso do progresso pela urbanização e industrialização. Até então, o ensino secundário maranhense vinculava-se ao Liceu, criado em 1838, único estabelecimento de ensino secundário na Província (CABRAL, 1984). Numa perspectiva propedêutica, enfocava o acesso ao ensino superior fora do Estado para filhos de famílias privilegiadas.

A Escola Normal promovia nesse período suas ações iniciais. Após várias iniciativas de implantação de cursos para a formação de professores e mediante a necessidade requerida pelo contexto, a Escola Normal foi criada anexa ao Liceu, compartilhando docentes e algumas disciplinas. “O curso tinha duração de três anos e podia ser frequentado por alunos dos dois sexos” (SALDANHA, 2008, p. 115). Os objetivos da Escola Normal previam “não só instruir os alunos professores, mas também exercita-los na maneira prática de ensinar, educando-os na methodologia peculiar a cada uma das disciplinas” (DIÁRIO DO MARANHÃO, 24 jul. 1890).

Em comparação ao período anterior, os currículos de 1890 do Liceu e da Escola Normal apresentam uma composição de disciplinas mais cientificista do que literária. “Enquanto os estabelecimentos de ensino vinculados às instituições religiosas dedicaram-se a uma educação mais humanística, os estabelecimentos sob orientação positivista implementaram um ensino de caráter mais técnico” (STEPHANOU & BASTOS, 2011, p.170).

Apesar de ter representado um avanço na instrução pública maranhense, a Escola Normal sofreu os impactos das problemáticas que assolavam o Estado no período após a Proclamação da República. “Por essa época, a crise econômica que se abateu sobre o Estado, repercutiu sobre o sistema educacional prejudicando a sua consolidação e dificultando ainda mais sua expansão” (ANDRADE, 1984, p. 31). Mesmo diante dos esforços realizados para sua criação e funcionamento, a Escola Normal foi, muitas vezes alvo de campanhas visando a sua extinção em virtude da pequena produtividade.

Era um instituto incompleto, por muitos motivos, entre os quais avultavam a deficiência dos programas para o objetivo visado, a falta de aparelhamento didático adequado, o ridículo ordenado dos mestres, quase todos os professores do Liceu que recebiam dezesseis mil réis mensais por esse acréscimo de serviço. Assim organizada, ela nunca poderia preparar professores em número suficiente para a transformação do magistério maranhense, carreira ingrata e cheia de privações para os que a abraçavam [...] nestas condições, a Escola Normal só podia ter sido o que, de fato,

conseguiu ser. Com um curso de três anos, formou num quadriênio, isto é, em duas turmas, apenas cinco professoras normalistas [...] nenhuma delas foi aproveitada no magistério: no interior do Estado, porque lhes não ofereciam vantagens (VIVEIROS, 1957, p. 165 – 166).

Em meio a essa conjuntura, Benedito Leite assume o desafio de impedir a extinção da Escola Normal, sugerida pelos políticos na perspectiva de saneamento das despesas estaduais. Em seu mandato de deputado no ano de 1895, com base no discurso liberal da educação redentora, defende a crença na formação do professor primário como objeto propulsor de revitalização da Escola Normal. Assim, institui em sua reforma no sistema educativo, a criação de uma escola de aplicação; posteriormente denominada Escola Modelo, dirigida por Barbosa de Godóis.

Deu-se-lhe novo corpo docente, escrupulosamente escolhido sem atender a credo político, na intelectualidade maranhense, e cometeu-se-lhe a direção ao maior pedagogo maranhense de seu tempo _ o Dr. Almir Parga Nina. Dotou-se-lhe de material didático de primeira ordem, modernizaram-se-lhes os métodos de ensino. Anexou-se-lhe um curso de aplicação [...] foi transformada num instituto de ensino modelar, que constituía honra de nossa terra e orgulho de nossa gente e para onde levávamos, com justificada vaidade, nossos visitantes (VIVEIROS, 1957, p. 172).

A primeira década republicana caracteriza, portanto, um contexto de reformulações no campo da instrução pública maranhense. Para tanto, o discurso educacional enfoca a transição de uma concepção mnemônica de ensino para uma perspectiva cientificista a partir da ideologia positivista de educação pelo progresso.

É nessa conjuntura que se pode perceber como se forjou a tradição representada pela implantação da História do Maranhão como disciplina escolar. Os programas curriculares estabelecidos para o ensino secundário no Liceu e, posteriormente, na Escola Normal, caracterizam o ensino de História. De início, focado no estudo da formação social e política no Ocidente, sua reorganização possibilitou desdobramentos da disciplina com a inclusão de conteúdos nacionais e, por conseguinte, regionais.

A disciplina denominava-se História Universal, caracterizando-se pela exposição da formação da sociedade ocidental numa trajetória de perspectiva evolucionista fundada em aspectos eurocêntricos. Os temas compreendiam os períodos da Antiguidade, Idade Média, Modernidade e Idade Contemporânea.

A exposição era realizada pelo professor e lida pelo aluno que, em seguida, fazia o resumo. Esse resumo seguia um roteiro apresentado como 'Quadro Sinótico', dividido em 'personagens', 'atributos', 'feitos e acontecimentos' e 'datas'. O método exigia decoração, mas requisitava, pela produção do quadro sinótico, outros esquemas comparativos e analógicos que, por sua vez, auxiliavam na memorização do que era considerado essencial no aprendizado da História (BITTENCOURT, 2004, p.124).

No advento da República, a disciplina História permaneceu enfocando a construção da memória nacional e objetivando a formação da nacionalidade centrada no ideário republicano. “Ainda que essa disciplina tivesse sofrido mudanças em seus conteúdos e métodos, sua finalidade principal não fora modificada, qual seja a de contribuir, fundamentalmente, para a constituição de identidades nacionais” (BITTENCOURT, 2004, p. 76).

A matriz epistemológica do ensino de História, nesse momento, se pautava no modelo francês. Abordava, em seus conteúdos, os grandes acontecimentos e as ações dos homens considerados heróis, denotando a influência positivista nesta área de conhecimento. Desse modo, a disciplina História no período republicano foi subdividida em História Universal e História do Brasil.

A disciplina História do Brasil abordava um conjunto de informações referentes à nação utilizando as ações dos chamados grandes heróis. Partia dos estudos referentes aos descobrimentos marítimos realizados pelos portugueses e espanhóis. O roteiro era encerrado com a apreciação dos fatos vinculados à proclamação da república: ao dia “15 de novembro” (GASPARELLO, 2004). Cabia ao professor, transmitir o “sentimento da terra e da gente” através de uma narrativa distinta daquelas pontuadas apenas por nomes e datas, típica dos anais e memórias do Império. Para tanto, a escrita e o ensino da história-pátria deveriam além de relembrar os fatos, exaltar seus protagonistas contribuindo para a integração do povo brasileiro por meio de modelos de conduta, fomentando a nacionalidade projetada pela República (BITTENCOURT, 2002).

O processo de reconfiguração da disciplina História com a República fica visível na comparação dos programas curriculares previstos para o Liceu Maranhense em sua implantação ainda no Império e sua reforma já na primeira década republicana. Notam-se inclusões de disciplinas pautadas no cientificismo e, no caso da História, seu desdobramento com a inclusão da História do Brasil.

Em sua implantação, o Liceu apresenta a disciplina História Universal nos moldes supracitados. “O currículo do Liceu fortalecia a literatura e a história com um ideal humanista personificada pela Grécia, Roma e França, o que pode estar ligado ao convencimento de nossos intelectuais, quanto à opção pela cultura europeia” (RIBEIRO, 2014, p. 73). Nota-se a ênfase no padrão europeu como modelo a ser exaltado. A referida concepção pode ser percebida ainda nos anúncios de aulas particulares presentes nos jornais da época:

O abaixo assignado acaba de abrir na casa de sua residência, aulas de primeiras letras. O programma das ditas aulas é o mesmo adaptado nas do ensino público. Também se propõe a ensinar, matérias de cursos preparatórios tais como: latim rudimentar, francês, geographia e historia universal. Mariano Cesar de Miranda Leda (DIARIO DO MARANHÃO, 12 jun 1880, grifo nosso).

Na equiparação ao Ginásio Nacional, Viveiros (1954, p.23) refere que “foi completado o curso de belas letras com uma cadeira de História antiga, média e moderna, com especialidade do Brasil”. A reorganização curricular denota, nesse

sentido, a inclusão da abordagem sobre a História do Brasil como indício do foco na identidade nacional proposto pelos intelectuais da República. O referido processo também pode ser percebido no currículo da Escola Normal. Em sua implantação, assim se configurava o programa:

Ao ser estabelecida no contexto da reforma que previa uma postura inovadora à instrução pública e vinculando-a ao progresso do país, a organização curricular da Escola Normal já demonstra a oferta da disciplina História do Brasil. O programa de estudos apresenta a disciplina no 1º Ano do curso. Porém, ainda permanece com a ênfase nos conteúdos de História Universal nos outros anos. Com a reforma Benedito Leite em 1895, surgem alterações no Regulamento da Escola Normal publicado em 1896. O currículo passa a privilegiar os componentes humanísticos na formação das professoras.

Ocorre, portanto, a inclusão da História Natural num sentido de fundamentação das bases científicas na formação das normalistas: influência da concepção positivista. No âmbito do conhecimento histórico, permanece a História Universal, assim como a História do Brasil com a seleção de conteúdos abaixo especificada:

Historia – as civilizações antigas, a grega e a romana; idade media, moderna e contemporânea (noções muito geraes). Mencionar-se-ão os acontecimentos políticos, scientificos, litterários e artisticos de cada época memorável; serão expostas as causas que determinaram o progresso ou o estacionamento da civilização nos grandes períodos históricos, apreciados os homens extraordinários que cooperavam para as revoluções da humanidade [...] noções da historia dos povos americanos especialmente do Brazil, devendo ser a principal preocupação no ensino, a historia pátria, educativa e despertadora do sentimento nacional (DIÁRIO DO MARANHÃO, 8 mar 1900).

Diante desse contexto, cabe ressaltar o pequeno detalhe representado pelo acréscimo da expressão “especialmente do Maranhão”. Apesar de breve referência, a presença de tal observação no título da disciplina História do Brasil revela o interesse dos intelectuais vinculados à instrução pública maranhense do período, em fomentar o estudo de aspectos da História Regional.

Como parte do processo de reestruturação da Escola Normal a partir da Reforma promovida por Benedito Leite, em março de 1900, o programa de ensino da instituição é reconfigurado. A referida ocasião é marcada pela instituição de uma disciplina específica no campo da História voltada para a abordagem de aspectos regionais. E assim, observa-se no programa curricular de uma instituição pública maranhense de forma pioneira, a disciplina História do Maranhão. A atribuição de ministrar as aulas do referido componente ficou a cargo do Prof. Antonio Baptista Barbosa de Godóis, sendo suas ausências em caso de viagem de estudos, supridas pelo “cidadão Antonio Francisco Leal Lobo” (DIÁRIO DO MARANHÃO, 9 abr 1900).

A disciplina História do Maranhão foi incluída na programação do 3º ano da Escola Normal. Nesse quadro, percebe-se a organização da História partindo da Geral, passando pela nacional até o estudo regional. De acordo com Godois (1904),

a reforma do instituto culminou com o início do curso de História do Maranhão em 1902, enquanto matéria separada da História do Brasil. O autor relata o caráter de continuidade da disciplina ao mencionar a História do Brasil como seu pré-requisito, considerando-a “inseparável da história geral da nação” (GODOIS, 1904, p.V).

Além disso, ele deixa transparecer o caráter experimental da disciplina ao caracterizá-la como específica do currículo da Escola Normal, sendo ministrada com base em preleções. Nota-se nesse ponto, o caráter intempestivo da implantação desse componente curricular diante da afirmação de Godois sobre “o pouco tempo que teve para o curso e as preleções” (GODOIS, 1904, p.VI).

O processo de instituição da disciplina não demonstra, portanto, planejamento prévio por parte dos intelectuais. Godois, por sua vez, assume a regência em virtude de sua experiência no trabalho com as disciplinas História Geral e do Brasil, cabendo-lhe a seleção dos conteúdos nas preleções. O protagonismo de Barbosa de Godois na criação da disciplina pode ser conjecturado a partir do alerta deste intelectual sobre a necessidade de reorganização da disciplina de História do Brasil e História dos povos americanos no relatório da Escola Normal sobre o ano de 1899.

Não podia distrahir com outra materia o ensino da Historia patria, não me parecia pedagogico misturar lições dessa disciplina com a da Historia dos povos americanos [...] Resolvi, pois, fazer uma aula subsidiaria e, assim, consegui o preparo das alumnas, tanto numa, como n’outra matéria, dando-se lições da nova disciplina (RELATORIO DA ESCOLA NORMAL DO MARANHÃO, 1899).

Em meio a esse processo, infere-se que a criação da disciplina História do Maranhão partiu da redistribuição dos conteúdos referentes à História nacional. Nesse contexto, sendo necessário delimitá-los mediante a abordagem da história dos povos americanos, Godois transformou o tema em componente curricular. À época, acumulando a função de diretor da instituição, Godois demonstra ter direcionado a organização do curso de História do Maranhão.

Ao discutir sobre a validade do ensino de História do Maranhão, Godois ressalta a importância dessa disciplina na instrução pública. Segundo o professor, “ninguém deixará de reconhecer com efeito, que pela sua especificidade essa materia deva merecer um interesse fora do comum quer no seu leccionamento, quer no seu estudo” (DIARIO DO MARANHÃO, 15 maio 1911).

Cabe ressaltar que a instituição da referida disciplina não se deu somente por distribuição de carga horária ou conteúdos. O currículo, além de mecanismo técnico é elemento político no contexto histórico e social. A iniciativa de Godois expressa suas vinculações com um “lugar social”, com seu papel no campo da intelectualidade maranhense.

Após três anos de inserção da História do Maranhão no currículo da Escola Normal, os documentos demonstram sua inclusão na instrução pública maranhense. Em 13 de abril de 1905, o governo do Estado através do Decreto de nº 47, assinado por Alexandre Collares Moreira Júnior oficializa a inclusão da História do Maranhão no currículo oficial da rede estadual.

O governo do Estado, tendo em consideração a conveniência do ensino e boa marcha dos trabalhos nas Escolas Normal, Modelo, e nos Grupos escolares, decreta:

Art. 2º - O ensino de História do Maranhão que abrangerá todo o período desde a conquista do Maranhão até a sua adesão à república, sendo graduada a sua intensidade de acordo com a categoria d'esses institutos. Terá como o de Noções de História Universal, de História dos povos americanos e História do Brasil, objectivo especial de despertar o mais possível o sentimento patriótico, sendo apreciados os acontecimentos mediante o estado de suas causas e da influência que tiveram na civilização [sic] local e destacados os personagens que concorreram para o engrandecimento e progresso do Maranhão (DIÁRIO DO MARANHÃO, 13 abr 1905).

A partir do decreto, a disciplina passou a compor os programas curriculares do ensino primário da rede estadual. Apenas o Liceu não contou com a sua inclusão em virtude da equiparação curricular com o Ginásio Nacional. Nessa perspectiva, os grupos escolares passaram a oferecer a disciplina História do Maranhão, anteriormente abordada como “conteúdo de Instrução cívica” (DIÁRIO DO MARANHÃO, 3 ago 1904).

O alcance social da História do Maranhão enquanto disciplina escolar pode ser percebido nos anúncios dos jornais da época. Nesse contexto, além das noções gerais de História e da História Pátria, os serviços oferecidos pelos professores particulares passaram a incluir em seus reforços aulas de História do Maranhão.

Durante o percurso de férias, oferece o abaixo assignado, as vantagens de um ensino especial de matérias que formam o curso preparatório dos alunos dos gynasios e collegios cathegóricos. As materias são: Portuguez, Arithmetica, Geographia, Chorographia, Historia Patria, Historia da America, Historia do Maranhão e Pedagogia. Henrique Serapião Gomes Santos (DIÁRIO DO MARANHÃO, 13 nov 1906).

As bases para a caracterização da História do Maranhão enquanto disciplina escolar assentam-se em questões ideológicas e sociais próprias do contexto referente à primeira década republicana no Maranhão. O papel de Godois enquanto protagonista desse processo, sua relação com esse cenário histórico, as resistências enfrentadas pela disciplina bem como suas redefinições são os pontos a serem debatidos na próxima seção deste capítulo.

A organização do roteiro e a seleção de conteúdos tiveram Godois como protagonista. O “pai” da disciplina história do Maranhão atuou num contexto da primeira década republicana caracterizado como um cenário de crise econômica. Em sua visão, o Maranhão precisava se reerguer diante do país tendo a história obtido o caráter de “mestra da vida” (KOSELLECK, 2006).

A história colonial maranhense, que até lhe servira como inspiração para a composição do hino do Estado, nesse aspecto, é rememorada como a história-modelo, depositária do passado privilegiado do Maranhão – história

esta que poderia servir como espelho no qual as futuras gerações pudessem se mirar e identificar. Desta forma, percebemos que a formação das identidades locais, junto ao desenvolvimento do sentimento de amor à terra estavam relacionados com a reconstrução das experiências no tempo, cujo passado deveria ser lido de modo a inspirar confiança no futuro dos rumos tomados no Maranhão (MELO, 2010, p. 06).

É nessa conjuntura que se pode perceber como se forjou a tradição representada pela implantação da História do Maranhão como disciplina escolar. Na análise dos programas curriculares estabelecidos para o ensino secundário no Liceu e posteriormente na Escola Normal, pode-se perceber a caracterização do ensino de História. De início, focado no estudo da formação social e política no Ocidente, sua reorganização possibilitou desdobramentos da disciplina com a inclusão de conteúdos nacionais e, por conseguinte, regionais.

Na trajetória evidenciada pela disciplina História do Maranhão, é possível notar sua estrita relação com o contexto histórico e as expectativas dos intelectuais. De sua proveniência para a disseminação das concepções sobre a história regional com o advento da República, o saber local disciplinarizado não constituiu unanimidade em sua organização.

As considerações da pesquisa neste ponto permitem caracterizar o processo de implantação da disciplina História do Maranhão na rede oficial de ensino. Com relação ao contexto histórico, ressalta-se o caráter de transição dos mecanismos políticos e ideológicos enquanto impulsionador das alterações no currículo escolar na invenção de uma tradição.

FONTES

DIÁRIO DO MARANHÃO, São Luís, 12 jun 1880. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

DIÁRIO DO MARANHÃO, São Luís, 13 abr 1905. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

DIÁRIO DO MARANHÃO, São Luís, 13 nov 1906. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

DIÁRIO DO MARANHÃO, São Luís, 15 maio 1911. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 05 jan. 2014.

DIÁRIO DO MARANHÃO, São Luís, 22 jul. 1890. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

DIÁRIO DO MARANHÃO, São Luís, 24 jul. 1890. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

DIARIO DO MARANHÃO, São Luís, 3 ago 1904. Disponível em:
<<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 14 ago. 2013.

DIÁRIO DO MARANHÃO, São Luís, 8 mar 1900. Disponível em:
<<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

DIÁRIO DO MARANHÃO, São Luís, 9 abr 1900. Disponível em:
<<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

RELATORIO DA ESCOLA NORMAL DO MARANHÃO, 1899. In: **Relatórios dos Presidentes dos Estados Brasileiros - 1890 a 1930**. Disponível em:
<<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 12 mar. 2014.

REFERÊNCIAS

AMARAL, José Ribeiro do. **O Estado do Maranhão em 1896**. São Luís. Typ do Frias, 1897.

ANDRADE, Beatriz Martins de. **O discurso educacional do Maranhão na Primeira República**. São Luís, UFMA, Secretaria de Educação, 1984.

BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: C

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

CABRAL, Maria do Socorro Coelho. **Política e Educação no Maranhão**. São Luís: SIOGE, 1984.

GASPARELLO, A. M.. **Construtores de identidade: A pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira**. São Paulo: Iglu, 2004.

GODOIS, Antonio Batista Barbosa de. **História do Maranhão para uso dos alunos da Escola Normal**. II tomos. São Luís: Typ Ramos d'Almeida, 1904.

HOBSBAWN, E. & RANGER, T. (Orgs.) **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

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

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**. Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora Puc-RJ, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos e ALVES, Nilda (orgs.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

MELO, Jeane Carla Oliveira de. O Maranhão em preleções: a escrita do livro didático de história local nas primeiras décadas republicanas. In: CARVALHO, Claunísio Amorim et al (orgs). **Pergaminho Maranhense: estudos históricos**. São Luís: Café & Lápis, 2010.

RIBEIRO, Vania Mondego. **A implantação do ensino secundário público maranhense: Liceu Maranhense**. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação. São Luís: UFMA, 2006. Disponível em: <<http://www.tedeabc.ufma.br>>. Acesso em: 20 abr 2014.

SALDANHA, Lilian Leda. **A instrução pública maranhense na primeira década republicana**. Imperatriz, MA: Ética, 2008.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, Autores Associados, 2011.

STEPHANOU, *Maria*; BASTOS, *Maria Helena Câmara*. (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol II – Século XIX. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

VIVEIROS, Jerônimo de. Apontamentos para a história da instrução pública e particular do Maranhão. In: **Revista de geografia e história**. São Luís: IBGE, dez 1954.

VIVEIROS, Jerônimo de. **Benedito Leite: um verdadeiro republicano**. Rio de Janeiro: Indústrias Gráficas Tavira, 1957

Abstract: Research focused on historical analysis of the legitimacy of route and development of the discipline History of Maranhão in the public curriculum of state education from the year 1902, when the discipline was established, in the normal school curriculum, in São Luís - MA . The objective is to analyze how the Maranhão History discipline has been taught in the state education system through the official curriculum. Therefore, the contributions of studies on the New History, specifically in cultural history are considered. Analysis on Curriculum is based on the theoretical and methodological principles of the New Sociology of Education through the history of school subjects Ivor Goodson and Andrew Chervel that emphasizes the political aspect of the curriculum, as well as the tradition of this character in the implementation of school subjects. The research is qualitative, with the approach method, the hypothetical-deductive; and the comparative procedure as method. Therefore, to use as sources of public education regulations between 1902 and 1915, the newspaper "The Pacotilha" and "Diary of Maranhão" journals of the first decade of the twentieth century, the main textbooks addressed in the discipline and curriculum proposal the state school system in the year 2013. through the study

identifies the conception of history that guided the approach to discipline and its development in the education of students from assumptions of local history. Thus, it contributes to the writing of a new history of Maranhense Education based on the interpretation of the curriculum and its relationship with the local culture.

Key words: Curriculum; History of school disciplines; History of Maranhão.

Capítulo VII

MULHERES, EDUCADORAS E COM UMA FÉ DIFERENTE: OS ENCONTROS DE LAURA AMAZONAS E NEYDE MESQUITA

**Rosemeire Siqueira de Santana
Josineide Siqueira de Santana**

MULHERES, EDUCADORAS E COM UMA FÉ DIFERENTE: OS ENCONTROS DE LAURA AMAZONAS E NEYDE MESQUITA

Rosemeire Siqueira de Santana

SEED/SEMED

Aracaju - SE

Josineide Siqueira de Santana

UFS/PPGED/SEED

Aracaju - SE

RESUMO: O referido estudo se propõe a apresentar a trajetória das educadoras Laura Amazonas e Neyde Mesquita, que viveram no Estado de Sergipe entre o fim do século XIX e século XX. Assim, apresentaremos o “caminhar” dessas educadoras e suas contribuições à História da Educação Espírita. A presença de ambas não ficou apenas no campo educacional, mas também no campo social, principalmente quando compartilharam do ideal de que as mulheres podiam ter um papel mais importante na sociedade. Fizeram-se, dessa maneira, presentes na comunidade por meio de ações educativas pela imprensa feminina visando à promoção da mulher. As educadoras Neyde Mesquita e Laura Amazonas se dedicaram a uma gama de atividades em função da educação espírita no estado de Sergipe, enfrentando, inclusive, o preconceito gerado por suas escolhas religiosas. A presente pesquisa apresenta como referencial teórico-metodológico os pressupostos da História Cultural e tem como suporte teórico os seguintes autores: Del Priore, 2008; Almeida, 2007; Freitas, 2007 e Pollak, 1992. Também foram consultadas e analisadas algumas fontes, a saber: jornais, depoimentos orais, teses de mestrados e bibliografia especializada. Por fim, para a realização da pesquisa documental, buscamos várias instituições: Instituto Histórico de Sergipe (IHGS), Arquivo da União Espírita de Sergipe e o Arquivo da Casa do Pequenino.

Palavras-chave: Laura Amazonas. Neyde Mesquita. Memória.

1. INTRODUÇÃO

As pesquisas em História da Educação tem nos permitido um possível retorno ao passado, isso só ocorreu devido a “uma enorme capacidade de renovar temas e instigar o olhar e que hoje marca a presença da História da Educação no campo da pesquisa educacional” (CARVALHO,2003,p.257). Foi esse olhar aguçado que possibilitou um estudo sobre a trajetória de educadoras espíritas.

O estudo em pauta busca compreender como a sociedade visualizava a figura dessas educadoras, suas contribuições, principalmente no tocante às instituições educativas espíritas, bem como o silenciamento existente em torno das mesmas. A pesquisa apresenta como referencial teórico – metodológico os pressupostos da História Cultural. Também, foram consultadas e analisadas algumas fontes a exemplo de jornais, depoimentos orais, dissertações de mestrados e bibliografia

especializada. Por fim, para a realização da pesquisa documental, buscamos várias instituições como o Instituto Histórico de Sergipe (IHGS), Arquivo da União Espírita de Sergipe e o Arquivo da Casa do Pequenino.

A presença de ambas não ficou apenas no campo educacional, mas também no campo social, assim o encontro entre as educadoras, ocorreu principalmente quando compartilharam do ideal de que as mulheres podiam ter um papel mais importante na sociedade. Dessa maneira, fizeram-se presentes por meio de ações educativas pela imprensa feminina visando à promoção da mulher. A educadora Laura Amazonas graduou-se em odontologia pela Universidade de Pharmacia de São Paulo, destacou-se como presença decisiva na implantação de escolas confessionais espíritas em Aracaju, foi a primeira mulher a exercer o cargo de Presidenta da Federação Espírita do Estado de Sergipe. Quanto à professora Neyde de Figueiredo Albuquerque Mesquita, implantou o curso de Desenvolvimento Artístico nas escolas primárias, esteve à frente da construção da Escola Confessional Espírita Casa do Pequenino²⁶ na cidade de Aracaju, estado de Sergipe, membro do Conselho Estadual de Educação. Sempre se mostrou favorável às reivindicações femininas, que já estavam acontecendo desde o início do século XX.

Podemos dizer que as educadoras Neyde Mesquita e Laura Amazonas se dedicaram a uma gama de atividades em função da educação espírita no estado de Sergipe, enfrentando, inclusive, o preconceito gerado por suas escolhas religiosas, já que no período a preponderância estava em torno da religião católica. E para retirá-las desse silenciamento, fazemos uso da memória enquanto:

Um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. (POLLAK, 1992, p. 2).

E justamente pensando no sentimento de continuidade que procuramos nossas personagens, nos vestígios deixados por elas, e pedimos licença para adentrarmos na “caixinha de surpresas” de cada uma. Descobrimo, redescobrimo ou simplesmente ouvimos o que elas têm a nos dizer. Assim, procuramos tecer nosso bordado, para aprendermos um pouco de Laura e Neyde.

²⁶ A prática de escolas espíritas no Brasil existe desde de 1907, quando implantação da primeira escola denominada de Allan Kardec na cidade de Sacramento, em Minas Gerais.

2. LAURA AMAZONAS: UM POUCO DE SUA TRAJETÓRIA



FIGURA 1: **LAURA AMAZONAS – 1905**

Autoria não identificada. Acervo: União Espírita de Sergipe.

Em 03 de maio de 1884 nascia, em Aracaju, Laura Amazonas. Seu nascimento ocorreu num período de transformações: o país vivia os últimos anos do 2º Império e a espera pelos anos da República. Fruto da união do casal Manoel Amazonas e Josefa da Silveira Amazonas, além dela, a família estava composta por mais três irmãos: Cleobo Amazonas, Josefa Amazonas e Maria Júlia Amazonas. Laura Amazonas iniciou sua vida escolar em Aracaju, orientada pela sua madrinha, a professora Rosa²⁷. Após, a conclusão do curso primário, mudou-se para a cidade de Santos, no Estado de São Paulo, em companhia do seu irmão Cleobo Amazonas, advogado reconhecido e que já havia fixado residência naquela região. Dessa forma, passou a ser o grande incentivador e responsável por sua educação, possibilitando-lhe o acesso à instrução. A presença de seu irmão em sua formação foi algo marcante, tanto que na solenidade de graduação encontra-se na frente do Diploma da Dr^a. Laura Amazonas, uma pequena caixinha oval, amarrada ao mesmo tempo com fitas verde e amarela, contendo o brasão da escola de Pharmácia de São Paulo e por fora a seguinte frase: “A minha mãe, sincera amizade. A meu irmão, eterna gratidão”. (FREITAS, 2004.p.09).

Graduou-se em Odontologia, num período em que ser professora seria a única maneira da mulher exercer uma atividade profissional fora do lar; com apenas vinte e um anos de idade, recebeu o seu título de Cirurgiã-dentista pela Faculdade de Pharmácia de São Paulo, em 08 de fevereiro de 1905, quatro anos após, a assinatura do Código de Ensino Eptácio Pessoa, que autorizava o ingresso das mulheres aos cursos superiores, se tornando assim, a primeira sergipana, diplomada em um curso superior e, em uma profissão liderada por homens.

Mesmo com o acesso ao curso superior, uma parte significativa das mulheres optavam por enfermagem ou pedagogia, por acreditarem que essas profissões seriam um prolongamento da rotina do lar, bem como, o cuidar do outro, algo bem visto na sociedade. Desse modo, nossa personagem estava fora dos parâmetros, pois, ao optar por uma profissão com predominância masculina fugia os padrões da época segundo o qual “a mulher ideal era definida a partir dos modelos femininos

²⁷ Durante a pesquisa não encontramos o sobrenome da referida senhora.

tradicionais – ocupações domésticas e o cuidado dos filhos e do marido – e das características próprias da “feminilidade”, como instinto materno, pureza, resignação e doçura”. (DEL PRIORE, 2011.p.160).

Também, não podemos negar que a partir do ingresso nas universidades: “As mulheres tiveram acesso às profissões liberais e conseqüentemente à independência econômica e a possibilidade de interferir no momento atual. A universidade foi mais importante do que a conquista do voto feminino”. (FREITAS, 2003.p.184).

A Dr^a. Laura Amazonas mostrou que em uma época onde a mulher era colocada de lado, foi possível quebrar paradigmas e estabelecer novos conceitos para atuar na sociedade. Seu exemplo encorajou outras tantas mulheres, dentre elas: Cezartina Régis de Amorim (1890 a 1980 – 1^a farmacêutica sergipana), Maria Rita Soares de Andrade (1904 a 1998 – 1^a juíza federal do Brasil), Quintina de Diniz (1878 a 1942 – 1^a deputada estadual de Sergipe). Ítala Silva Oliveira (1987 a 1984 – 1^a médica sergipana). Assim, foram capazes de quebrar tabus e contribuir para a sociedade sergipana ao atuar em espaços públicos, definidos socialmente como masculinos.

Em 1910, cinco anos após a conclusão de seu curso, retornou a Aracaju e, no mesmo, período, implantou o seu Consultório Odontológico. O mesmo foi estruturado em parte de sua residência, situada no centro da cidade à Rua Itabaiana, nº 164, onde desenvolveria sua atividade profissional liberal até a década de 1950.

2.1. LAURA AMAZONAS: EDUCAÇÃO E FÉ

A Dr^a. Laura Amazonas, embora tenha sido criada dentro dos princípios do Catolicismo, em seu retorno a Aracaju se identificou com a Doutrina Espírita²⁸ e admitiu publicamente a sua nova condição religiosa, o que a levou a enfrentar preconceitos. Os seguidores do catolicismo não demonstravam simpatia pelos adeptos do espiritismo, o que acabou por ocasionar várias críticas e perseguições por parte dos católicos, além da contribuição para o esquecimento em torno das suas ações, que acabaram por não receber o destaque merecido.

Provavelmente, o fato de ter dedicado a sua vida à difusão do espiritismo, nas primeiras décadas do século XX, período no qual esta religião ainda sofria muito preconceito, principalmente em Sergipe, que possuía uma sociedade conservadora e profundamente marcada pelo catolicismo, pode ter ocasionado um certo “silenciamento” em torno de sua trajetória. (FREITAS, 2004.p.14-15).

²⁸ Os espíritas tomam como data de fundação o dia 31 de março de 1848 devido ao chamado fenômeno de Hydesville, ocorrido no Estados Unidos. As notícias do ocorrido chegaram até a Europa e levaram as pesquisas de Allan Kardec. A primeira Sessão Espírita no Brasil aconteceu na Bahia com a criação do “Grupo Familiar do Espiritismo”. Maiores informações: www.ceismael.com.br/artigo/origens-espiritismo-brasil-htm.

Embora, mesmo com todas as críticas à sua opção religiosa, a Dr^a Laura Amazonas participou e deu a sua contribuição para o desenvolvimento da sociedade sergipana. Isso só foi possível, por meio do investimento realizado em prol da sua escolarização, o que lhe proporcionou a aquisição de saberes e práticas significativas. O capital cultural por ela obtido foi responsável por sua efetiva colaboração, em vários campos da sociedade sergipana no início do século XX em Sergipe.

A doutora Laura Amazonas desejava fundar uma escola dentro dos fundamentos da Doutrina Espírita. Embora, não tenha se graduado em magistério, mantinha uma preocupação voltada para a educação, de modo especial, para as crianças carentes. Para ela, a formação estaria atrelada a uma boa base moral educacional, ambas seriam, o alicerce para a formação do bem.

Dessa maneira, sempre se fez presente nas ações educativas idealizadas pelos seguidores da doutrina em Sergipe, sendo visível a sua colaboração para a construção e edificação da “Escola Líveo Pereira”²⁹ que assumiria as obrigações de amparo à infância, além da escola de alfabetização. Ambas seriam administradas, pelo Grupo Espírita Irmão Fêgo.

Por conta da efetiva colaboração de Laura Amazonas parte da escola foi entregue à sociedade sergipana durante o ano de 1948. Após sua aposentadoria “doou seu gabinete dentário, para a escola e semanalmente sempre as segundas-feiras, ela ia dar assistência odontológica às crianças daquela escola”³⁰, pois sua preocupação estava exclusivamente para a infância desamparada.

Às dez horas do dia 20 de abril de 1952, o Gabinete Odontológico Dr^a. Laura Amazonas, tal como de sua vontade, e nos mesmos princípios de doação em favor do próximo, estava solenemente entregue à pobreza e a criança carente das escolas mantidas pela Associação. (JESUS, 2006.p.115). A cirurgiã dentista demonstrava um carinho imenso pela infância, “ela era uma educadora nata, uma verdadeira pedagoga”³¹ principalmente quando se referia à educação de crianças pobres, havia uma preocupação com o futuro das mesmas.

No ano de 1949, a ideologia dos integrantes da União Espírita Sergipana, era de fundar uma Escola Espírita, destinadas às crianças desvalidas, com a finalidade de evangelizar, educar e instruir. A ideia começa a ganhar impulso, após doação do terreno de 650m² pela benemérita Laura Amazonas. A edificação da “Casa do Pequenino” ao contrário da Escola Líveo Pereira, passou alguns anos para se consolidar, porém, a Dr^a Laura sempre esteve à frente das campanhas de arrecadação monetária para a construção da nova instituição.

Em início do ano de 1966 era inaugurada a Casa do Pequenino. Concretizava-se o que vinha sendo aguardado desde 1949, conforme pode ser verificado no termo de abertura do livro de matrícula. “Servirá este livro para o registro da matrícula dos

²⁹ Escola edificada e mantida pelo grupo Espírita Irmão Fêgo, localizada no Bairro Siqueira Campos em Aracaju – SE.

³⁰ SANTANA, João Batista, entrevista concedida a Rosemeire Siqueira de Santana na cidade de Itabaiana – SE em 02 de maio de 2010.

³¹ SANTANA, João Batista, entrevista concedida a Rosemeire Siqueira de Santana na cidade de Itabaiana – SE em 02 de maio de 2010

alunos, da Escola “Amélie Boudet”, sito a Rua Dom José Thomaz, 588 em Aracaju – Sergipe. Professora Regente da Escola Ana Maria Fontes, Diretora da Casa do Pequenino, Neyde Mesquita”³².

Mesmo esta Instituição abrangendo o complexo “Escola Amélie Boudet e o Lar Meimei, apenas a escola entraria em funcionamento. No ano seguinte, foram implantados os serviços do Lar Meimei que serviriam de amparo à crianças, em regime de internato. Ao encerramento da solenidade foi convidada a doutora Laura Amazonas para cortar a fita simbólica da instituição. A partir daquele momento estava fundado o internato, completando assim o que foi pensado anos antes por todos que idealizaram a construção da Casa do Pequenino, entre eles, estava a Dr^a. Laura Amazonas, que se empenhava cotidianamente, e não desanimou até ver o sonho tornar-se realidade.



Figura 02 - **Alunos da Escola Amélie Boudet e internos do Lar Meimei**

Autoria: Desconhecida. 1968. Acervo - Casa do Pequenino.

Apesar de não ter formação em magistério, a doutora Laura sempre acreditou e apoiou a educação. Por esse motivo, empenhou-se pessoalmente em transmitir às crianças da instituição tudo o quanto fosse importante a uma boa formação educacional e moral.

As práticas pedagógicas desenvolvidas pela Dr^a Laura Amazonas nas “Escolas de Evangelização Lindolfo Campos e Laura Amazonas”, consistiam na utilização de um livro, elaborado pela mesma, cujo título: “Uma linda História - Bíblia – isafas – C.7 – V.14” trazia uma narrativa sobre o nascimento de Jesus Cristo, além de “52 Lições do Catecismo Espírita” de Eliseu Rigonatti, composto por

³² Livro de Matrícula da Escola Amélie Boudet – 1966. Arquivo: Escola Amélie Boudet.

perguntas e respostas. A odontóloga fazia uso das obras de Monteiro Lobato e outros escritores, pois as aulas eram ministradas, a partir de histórias, leituras de poemas, utilização de gravuras e cartazes. Em suas aulas, os chamados “temas do mundo”, além dos assuntos pertinentes à Doutrina Espírita era trabalhados. Dessa forma, orientava-se para a vida, cidadania, moral e religião.

2.2. LAURA AMAZONAS E SUA ATIVIDADE SOCIAL

Durante o ano de 1929, em Aracaju, era criado o Diretório da União Universitária Feminina, tendo como objetivo, a proliferação do número de jovens estudantes no ensino superior, assim podendo favorecer o ingresso no mercado de trabalho. Estava à frente do Diretório a advogada Maria Rita Soares Andrade, sendo auxiliada pelas doutoras Laura Amazonas, Heloísa Santos e Cezartina Régis.

O Diretório da União Universitária Feminina começou a realizar atividades que serviram de atrativos, assim vislumbravam na realização de “chás”, uma possibilidade para despertar o engajamento, que colaboraria para avanços na vida acadêmica e profissional. Dessa maneira, um dos objetivos da referida diretoria era apoiar as estudantes e defender o direito das recém-formadas, contribuindo assim para o estímulo e desenvolvimento da intelectualidade da mulher brasileira.

Durante muito tempo as mulheres buscaram o reconhecimento, pois acreditavam ser capazes de exercer profissões até então desempenhadas pelos homens. Assim, o acesso aos cursos superiores indicava o primeiro degrau da emancipação feminina e a colaboração em outras lutas, a exemplo da conquista do voto e da elegibilidade. A contribuição da Dr^a. Laura Amazonas pode ser sentida em diversos âmbitos, atuou em vários campos da sociedade sergipana, e sua presença foi registrada em várias instituições. Além dos trabalhos filantrópicos, nem sempre relacionados com a religião espírita, para a odontóloga o que importava era a ajuda ao próximo, independente do credo religioso.

A filantropia, era uma atividade forte no seu dia-a-dia, por isso, teve uma participação ativa na sociedade. Podemos verificar registros de sua figura em vários momentos do início do século XX: esteve presente na construção e inauguração do Asilo Rio Branco, uma entidade sem fins lucrativos, implantado em 20 de outubro de 1918. A sua presença também, foi notória na Cruz Vermelha, fundada em 26 de novembro de 1929, e contou com a participação, entre outras, de Cezartina Régis e da também odontóloga Heloísa Santos. Também atuou como sócia benfeitora do Orfanato de São Cristóvão na cidade de mesmo nome. A instituição era administrada pelas irmãs Missionárias da Imaculada Conceição da mãe de Deus. Em novembro de 1950, participou da fundação da Federação Espírita de Sergipe, sendo eleita posteriormente para assumir a presidência da mesma, no período de 27 de março de 1954 a 06 de outubro do ano de 1956.

Embora seu trabalho estivesse marcado pela presença da Doutrina Espírita foi inegável sua contribuição, não só no campo da filantropia, mas da educação e

saúde da infância pobre em Sergipe. A Dr^a. Laura viveu de forma lúcida e faleceu na cidade de Aracaju, conforme o necrológico publicado na imprensa da época³³.

Faleceu [...] nas primeiras horas do dia de ontem, D. Laura Amazonas, senhora de grande mérito e de uma das famílias mais inteligentes do nosso Estado. D. Laura, em vida, foi uma espírita convicta e como tal, a extinta havia se dedicado de corpo e alma a todos os movimentos filantrópicos havidos na capital sergipana. Foi Dona Laura quando em vida, dentista, e por longos anos operosamente usou a sua força em servir a todos que dela necessitavam e quando as forças lhe faltaram, ela doou o seu gabinete à Fundação Lívio Pereira, no Bairro Siqueira Campos. Além de outros trabalhos que soube fazer no campo da filantropia, Dona Laura Amazonas foi uma das fundadoras da Federação Espírita Sergipana e sempre soube incentivar os jovens e aos que necessitavam com palavras que revelavam um grande conhecimento, com uma boa dosagem de humanismo.

Laura Amazonas não se cansou, até ver o seu sonho realizado não permitiu que o mesmo envelhecesse. Coincidência, ou não! Dois anos, após a inauguração da Escola Espírita “Casa do Pequenino”, ela encerrava o seu caminhar na terra. É inegável a sua presença na consolidação da prática educativa em Aracaju.

3. NEYDE MESQUITA E SUA CONTRIBUIÇÃO A EDUCAÇÃO



FIGURA 03 : **NEYDE MESQUITA - 1967**
Autoria desconhecida. Acervo da Casa do Pequenino.

Neyde Figueiredo de Albuquerque Mesquita, nasceu a 30 de dezembro de 1919 na cidade de Aracaju, estado de Sergipe, filho do alagoano Xisto Ferreira de Albuquerque e Esmera Figueiredo de Albuquerque.

Cursou o primário no Colégio Nossa Senhora da Glória que funcionava na Rua de Maruim com Dona Yazinha Maia. O Ginásio realizou no Colégio Atheneu Sergipense, onde fez cinco anos de Humanidades, foi aluna dos renomados professores sergipanos: Abdias Bezerra, Franco Freire, Artur Fortes e Oscar Nascimento.

³³ Necrológico da Dr^a. Laura Amazonas. Jornal “Gazeta de Sergipe” 1968,p.08

Aos quinze anos conhece o cearense José Mesquita Neto, que veio a Aracaju trabalhar como representante no Laboratório Raul Leite, casando-se com ele dois anos depois. Naquele período as mulheres contraíam matrimônio muito jovens, sendo a elas reservadas “a responsabilidade e os cuidados com a saúde da prole”. (ALMEIDA, 2007.p.74). Depois da realização do casamento transfere-se para o estado do Piauí e, em seguida para o Ceará. Anos mais tarde retorna à sua terra natal.

Ao chegar toma conhecimento da abertura de concurso para professora de Recreação do Jardim de Infância Augusto Maynard³⁴, se inscreve mesmo contrariando o marido que até então, tinha pensamento fixo que lugar de mulher casada era dentro de casa, “a supremacia masculina e a permanência da mulher no espaço doméstico continuava sendo considerada um tipo ideal de comportamento”. (ALMEIDA, 2007.p.108). Porém, mesmo diante das pressões por parte do marido a professora Neyde Mesquita foi aprovada em primeiro lugar e começa a trabalhar com mil e uma ideias, já que o Jardim de infância era um modelo para o estado.

Depois de marcar presença no Jardim de Infância Augusto Maynard, resolve abrir uma escola de alfabetização em frente à sua residência, denominado de Instituto Silvio Romero com vagas até a quarta série do ensino primário. O colégio passa a se destacar por oferecer aulas de inglês, e festas de São João, Dia das Mães, fim de ano.

A educadora Neyde Mesquita possuía um dinamismo, considerados por alguns como uma virtude herdada de sua mãe. Desta maneira, não parava de se lançar a novos desafios, assim se submeteu a prova de suficiência para ser professora de educação doméstica da Escola Normal, conseguindo aprovação. Mas, o fato de se assumir espírita convicta lhe valeu algumas perseguições. Porém, sua vitalidade não permitiu que desanimasse, e durante sua passagem pela Escola Normal criou o Clube dos Quatros H's em inglês (cabeça, coração, mãos e saúde), com ele através das alunas era desenvolvido um trabalho de preparação de enxovais que eram entregues as crianças pobres internas no Hospital de Cirurgia.

Durante o ano de 1951 juntamente com a odontóloga Laura Amazonas e a ajuda de Nilita Nascimento, passa a se movimentar com inúmeras atividades para construir uma obra de caráter social da União Espírita de Sergipe, destinada as crianças desamparadas, a tão sonhada construção recebeu o nome de “Casa do Pequenino”. No mesmo ano, a educadora Neyde Mesquita, juntamente com Nilita Nascimento, Wanda Maria Teles e Heitor Dias Teles e a Dr^a Laura Amazonas resolveram escrever e montar o espetáculo de teatro Tapete Mágico “que levaria os espectadores a uma viagem aos diversos países do mundo, mostrando em quadros seus costumes, danças e músicas, viajando em um tapete mágico, como as

³⁴ O 1^a Jardim de Infância do estado de Sergipe, fundado em 1932, durante a intervenção de Augusto Maynard, no estado. A princípio denominada Casa das Crianças de Sergipe. Foi considerada uma inovação no Estado de Sergipe, já que poucas instituições no país traziam os ideais educativos aliados aos cuidados com a saúde e higiene infantil. Maiores informações ver em: LEAL, Rita de Cássia Dias. **O primeiro jardim de infância de Sergipe:** contribuição ao estudo da Educação Infantil (1932 – 1942), São Cristóvão – Se, 2004 (Dissertação de Mestrado).

histórias contadas nas páginas famosas de Mil e uma Noites”. (MELLINS, 2007.p.153).



Figura 04 - **Elenco do Espetáculo Tapete Mágico**
Autoria: Walmir. 1951. Acervo - Autora. Ano: 1951.

O espetáculo aconteceu em uma curta temporada no Cine Teatro Rio Branco, mesmo todas as apresentações com casa lotada, o espetáculo “Tapete Mágico não pôde continuar a ser exibido devido a intolerância religiosa, por trata-se de um espetáculo em benefício de uma instituição dirigida por espíritas”. (MELLINS, 2007.p.154). Apesar da retirada do espetáculo teatral de cartaz, as campanhas para arrecadação de doações continuaram até a inauguração da Casa do Pequenino no ano de 1966.

Mesmo com toda gama de atividades em que se via envolvida, a professora Neyde Mesquita também estava comprometida com a Casa do Pequenino, ao ponto de ser indicada pelos membros da UES, a assumir a função de primeira diretora pedagógica da instituição. A doutora Laura Amazonas já apresentava idade avançada e Neyde, mais nova e dinâmica conseguia transitar muito bem pela administração pública de Aracaju, o que ajudaria nas possíveis subvenções, por meio dos órgãos públicos, para a escola confessional espírita.

A professora Neyde Mesquita esteve à frente da Casa do Pequenino no período de 1966 a 1990: vinte e quatro anos, um longo tempo.

No registro fotográfico posterior, da esquerda para a direita é possível identificar a presença de Laura Amazonas, Neyde Mesquita, Maria de Lourdes, Sr. Davi, José Mesquita Neto e Orlando Macedo; ao lado dos primeiros internos da Casa do Pequenino.



Figura 05 – **Primeira turma de Internos do Lar Meimei**
Autoria: Desconhecida. 1967. Acervo – Casa do Pequeno.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de toda religião ter um sentido, a falta de abertura naquele período para novas ideias e credos acabaria por não possibilitar a aceitação de novas práticas religiosas, e como as duas educadoras eram participantes ativas da nova doutrina as suas figuras vivem em silenciamento. Mas, para elas independentes da aceitação por parte da sociedade, o importante era educar as crianças pobres desvalidas. A presença das educadoras, também foi atuante e decisiva em vários momentos da vida social, lutando ao lado de suas contemporâneas por melhores condições para as mulheres. Talvez o fato, de ter se dedicado a uma doutrina que não condizia com a religiosidade da época, possa ser a resposta para essa ausência. Portanto, mediante tantas realizações, suas ausências se tornaram cada vez mais presentes, mais é preciso juntarmos pedaços sobre a contribuição das educadoras espíritas, e que fiquemos atentos aos rastros deixados por elas, para assim, pouco a pouco, construirmos uma História da Educação Espírita.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Ler as letras:** por que educar meninas e mulhrese?
Campinas: Autores Associados, 2007.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. História da Educação: nota em torno de uma questão de fronteiras. In: Carvalho, Marta Chagas de. **A escola e a república e outros ensaios**. Bragança Paulista:EDUSF, 2003.Pp.2-57-265.

DEL PRIORE, Mary. **Histórias Íntimas**: sexualidade e erotismo na história do Brasil. São Paulo: Editora Planeta, 2001.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. **Educação, trabalho e ação política: sergipanas no início do século XX**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, 2003. Tese (Doutorado em Educação).

_____. **Vestígios da Dr^a. Laura Amazonas**: aspectos da condição feminina em Sergipe. In: Cadernos UFS – História da Educação. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, vol. 6, Pp. 7-18, 2004.

JESUS, Antônio Monteiro de. **Memórias**: Excertos do Movimento Espírita Pioneiro em Sergipe, Editora Triunfo, 2006.

LEAL, Rita de Cássia Dias. **O primeiro jardim de infância de Sergipe**: contribuição ao estudo da Educação Infantil (1932 – 1942), São Cristóvão/SE, 2004 (Dissertação de Mestrado).

MELLINS, Murilo. **Aracaju Romântica que vi e vivi**: 40 e 50. 4 ed. Aracaju, J. Andrade, 2007.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. In: **Estudos Históricos**. Vol. 5, nº. 10. Rio de Janeiro, 1992.

FONTES

Necrológico da Dr^a. Laura Amazonas. Jornal “Gazeta de Sergipe” 1968.p.08
<http://www.ceismael.com.br/artigo/origens-espiritismo-brasil-htm>. Acesso: em 12 de dezembro de 2013.

ENTREVISTA

SANTANA, João Batista. Entrevista concedida em 02 de maio 2010.

Abstract: This study aims to present the trajectory of the teachers Laura Amazonas and Neyde Mesquita, who lived in the state of Sergipe between the end of the nineteenth and twentieth century. Thus, we present the "walk" of these teachers and their contributions to the history of the Spiritist Education. The presence of both was not only in education but also in the social field, especially when shared the ideal that women They could have a more important role in society. They were made in this way in the community through educational activities for women's press for the

promotion of women. Educators Neyde Mesquita and Laura Amazonas dedicated themselves to a range of activities depending on the spiritualistic education in the state of Sergipe, facing even the prejudice generated by their religious choices. This research presents as theoretical and methodological assumptions of Cultural History and its theoretical support the following authors: Del Priore, 2008; Almeida, 2007; Freitas, 2007 and Pollak, 1992 were also consulted and analyzed some sources, namely: newspapers, oral testimony, master's theses and specialized bibliography. Finally, for the realization of documentary research, we seek various institutions: Instituto Histórico de Sergipe (IHGs) Arquivo da União Espírita de Sergipe and Arquivo da Casa do Pequenino.

Keywords: Laura Amazon. Neyde Mosque. Memory.

Capítulo VIII

ESTADO DO CONHECIMENTO: O QUE TRAZEM OS RECENTES ARTIGOS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO, DE 2009 A 2013

Cassia Helena Guillen Cavarsan

ESTADO DO CONHECIMENTO: O QUE TRAZEM OS RECENTES ARTIGOS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO, DE 2009 A 2013

Cassia Helena Guillen Cavarsan

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Curitiba-Paraná

Resumo: Este ensaio tem caráter bibliográfico e traz um mapeamento dos artigos que foram publicados sobre livro didático, no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2009 a 2013. Este estudo assemelha-se ao “Estado da Arte”, embora mais especificamente ao “Estado de conhecimento”, já que não abrange toda uma área de dados, mas um setor desta, ou seja, apenas os artigos publicados em periódicos. O objetivo almejado é o de compreender em que sentido essas publicações contribuem para novos avanços de pesquisas entorno desse objeto. A realização deste trabalho ocorreu em dois momentos principais. O primeiro acessando o portal de periódicos da CAPES, a fim de esquadrihar os artigos ligados ao tema da pesquisa. O segundo momento foi feita a realização da leitura dos 12 títulos e resumos das obras selecionadas. Para tanto, o aporte teórico que subsidiou esta pesquisa foi desde as contribuições de Bourdieu (1982), Chartier (1999), Juliá (2001), Burke (2003) e Hallewell (2012), Munakata (1997), até as ponderações das pesquisadoras Razzini (2011), Romanowski e Ens (2006). Para a análise dos dados foi estipulados categorias como: A natureza pedagógica do Livro didático; O Livro Didático e o Contexto Ideológico; o Livro Didático e o Mercado Editorial. Concluiu-se que as abordagens dos artigos que mais se evidenciaram foram às relacionadas à ideologia, seguida pela natureza do livro didático e, por último, sua relação com o mercado editorial. Não foram encontrados artigos que evidenciassem pesquisas ligadas diretamente ao uso do livro didático.

Palavras-Chave: Estudo Bibliográfico. Livro Didático. Novas Perspectivas.

1. INTRODUÇÃO

É notório que cada vez mais o livro didático vem ganhando espaço nas pesquisas, tanto em âmbito nacional como internacional, já há algum tempo, pelas lentes dos pesquisadores. Através de diferentes temas e abordagens, este objeto cultural vem se consolidando, graças a sua própria complexidade que o torna fértil para novas e velhas indagações.

Este estudo bibliográfico traz, por essa razão, um mapeamento de artigos que foram publicados sobre o livro didático, no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2009 a 2013. Tem como objetivo compreender a contribuição dessas publicações para novos avanços de pesquisas referentes a esse objeto.

A pesquisa realizada assemelha-se ao “Estado da Arte”, embora mais especificamente ao “Estado de Conhecimento”, uma vez que abrange apenas os

artigos publicados em periódicos. Observação que as autoras Romanowski e Ens (2006, p. 40) apontam ao enfatizarem que “os estudos [...] denominados ‘estado da arte’ recebem essa denominação quando abrangem toda uma área de conhecimento [...] O estudo que aborda apenas um setor das publicações dos temas estudados vem sendo denominados de ‘estado de conhecimento’”.

A concretização deste trabalho ocorreu em duas etapas. Inicialmente, o portal de periódicos da CAPES foi acessado, a fim de selecionar os artigos ligados ao tema da pesquisa. Posteriormente, foi realizada uma leitura minuciosa de doze títulos e resumos das obras elencadas. A partir desse trabalho foi possível fazer uma apreciação dos temas e abordagens através de categorias de análises, tendo como escopo, nesse momento, compreender quais são as preocupações comuns e divergentes a respeito do livro didático.

2. O LIVRO DIDÁTICO EM DIFERENTES ABORDAGENS

Pensar na escola é pensar em livros, principalmente didáticos, como se um dependesse do outro ou, ainda, se o surgimento de um ocorresse no mesmo instante do outro. No entanto, o livro didático surgiu com força no momento em que a escola passa a ser dirigida a todos, ou seja, “a expansão da escola pública elementar desencadeou a expansão da produção nacional de livros didáticos” (RAZZINI, 2011). Por essa razão, o livro didático foi e continua sendo alvo de reflexões no cenário de pesquisas brasileiro. Em cada época, as preocupações a respeito variam conforme as necessidades que vão surgindo, despertando assim interesses para novas investigações.

De certo modo é o que se pode constatar nos estudos aqui indicados. Sendo assim, as pesquisas que foram selecionadas abrangem aspectos variados como o da natureza pedagógica do livro didático; o contexto ideológico que o envolve e, por fim, seu relacionamento com o mercado editorial. Entre essas e outras discussões, ele torna-se um incansável objeto de análise, que ora por outra está presente nas lentes dos pesquisadores.

Em épocas mais recentes, há algumas frentes que impulsionam para novas direções, ou seja, a de compreender como é feito o uso do livro didático pelos sujeitos, professores e alunos que de fato se envolvem com este material. É um objeto que pode ser uma via por meio da qual se pode revelar a escola por dentro, sua cultura e as práticas que se desenvolve nesta, conforme alertou Julia (2001).

O livro didático, portanto, é um objeto de múltiplas facetas (BITTENCOURT, 2008) que permanece presente na cultura escolar e é diante das distintas representações deste material que foi organizado o levantamento bibliográfico, em ordem decrescente de 2013 a 2009 em um quadro, a fim de demonstrar os dados para, após, fazer uma breve apreciação sobre as reflexões abordadas conforme se vê no Quadro 1.

**Quadro 1 – Artigos que relacionam os temas:
Livro Didático, História da Educação e Língua Portuguesa**

Nº	Autor(es)	Título	Periódico	Qualis	Ano
1	Raquel Alvarenga Sena Venera	O funcionamento de tipologias discursivas em livros didáticos de História	Educação em Revista	B3	2013
2	KazumiMunakata	Olivrodidático como mercadoria	Pro-Posições	A1	2012
3	Fabiana Poças Biondo	As diferentes versões de uma história única: a polêmica a respeito do livro didático por uma vida melhor e os estudos do(s) letramento(s)	Trabalhos em Linguística Aplicada	B1	2012
4	Karina Aparecida de Freitas Dias de Souza; Cecília Hanna Mate; Paulo Alves Porto	História do uso do livro didático universitário: o caso do Instituto de Química da Universidade de São Paulo	Ciência & Educação	A1	2011
5	Renilson José Menegassi	O interlocutor nas propostas de produção textual no livro didático	Trabalhos em Linguística Aplicada	B1	2011
6	Dulce Cassol Tagliani	Olivrodidático como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa: a produção de textos	Revista Brasileira de Linguística Aplicada	C	2011
7	Natália Aparecida Tiezzi Martins dos Santos; Dolores Pereira Ribeiro Coutinho	O discurso histórico presente no livro didático: uma abordagem ideológica e historiográfica	Antíteses	B1	2010
8	Carlos Roberto Jamil Cury	Livro didático como assistência ao estudante	Revista Diálogo Educacional	A2	2009
9	Dulce Cassol Tagliani	O processo de escolha do livro didático de Língua Portuguesa	Linguagem em (Dis)curso	B2	2009
10	Ivete Aparecida da Silva Ota	Olivrodidático de Língua Portuguesa no Brasil	Educar em Revista	A1	2009
11	Leticia Fraga	O ensino do sistema de escrita alfabética: PCN de Língua Portuguesa e Livro Didático	Revista Espaço Acadêmico	B5	2009
12	Leticia Fonseca Richthofen de Freitas	Lições de identidade presentes nos livros didáticos de séries iniciais	Educar em Revista	A1	2009

Fonte: Organizada pela autora, com base no banco de dados de artigos da CAPES.

De acordo, portanto, com o levantamento bibliográfico realizado no portal da CAPES, foi possível perceber que as doze pesquisas descritas no Quadro 1, trouxeram questões direcionadas a reflexões sobre o livro didático em diferentes

perspectivas. Pensando no ano das publicações, detectou-se que 2009 foi o que mais teve artigos publicados entorno desse objeto, no entanto, 2013 foi o que menos teve publicações a esse respeito, conforme é demonstrado no Quadro 2:

Quadro 2–Pesquisa por ano e número de artigos

Ano	Artigos
2013	1
2012	2
2011	3
2010	1
2009	5
Total	12

Fonte: Organizada pela autora, com base no banco dados de artigos da CAPES.

Com relação à quantidade de categorias, a constatação foi a de que o contexto ideológico foi a categoria mais contemplada pelas pesquisas, sendo num total de seis artigos publicados. Em segundo lugar, com cinco artigos divulgados no portal da CAPES, vem a categoria natureza pedagógica. E por último, a categoria mercado editorial, contendo apenas um artigo com esse tema especificamente. É preciso esclarecer ainda que alguns desses artigos ultrapassam as fronteiras e se inserem em mais de uma categoria. No entanto, a opção foi por evidenciar aquela que mais se destacava na leitura alcançada.

2.1 Sobre a natureza pedagógica

Boa parte das pesquisas apresentadas no Quadro 1 preocupou-se com a natureza pedagógica do livro didático. De certa forma, ao problematizarem questões diversas sobre este material em si, como se o que nele está composto cumpre sua função até se o seu processo de escolha é feito de forma fundamentada, e revelam a preocupação com o papel do livro didático no ambiente escolar. Ao todo, cinco das doze pesquisas selecionadas demonstram em seus objetivos essa categoria e estão dispostas por ordem de ano da publicação, conforme organizado também no Quadro 1.

O artigo “O interlocutor nas propostas de produção textual no livro didático”, Menegassi (2011), refere-se à pesquisa sobre análise de duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa, não nomeada pelo autor no resumo, mas que eram as mais utilizadas no período da pesquisa na região noroeste do Paraná. O foco foi destacar, nas propostas de produção textual, a imagem e a influência do interlocutor no ato da escrita. O pesquisador traz em sua conclusão que os resultados demonstraram que somente uma coleção apresentou propostas de produção, sem definição de interlocutores. Porém, o problema não se estabeleceu somente na falta

do destinatário, sendo observado que a forte presença do interlocutor “professor e colega”, na imagem de avaliadores, acarretava dificuldades para a construção da escrita. Acrescentou ainda que as coleções investigadas apresentaram incoerência, porém uma delas valorizava a interlocução, tentando eliminar a artificialidade da escrita; já a segunda coleção não apresentava nenhum esforço para diminuir a imagem de avaliador do interlocutor.

Tagliani (2011) trouxe questões referentes ao uso do livro didático de Língua Portuguesa, no artigo “O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa: a produção de textos”. O intuito foi verificar a relação entre os agentes escolares e esse material, focando as atividades de produção textual escrita, obtidas a partir de aulas observadas em uma escola pública do município de Rio Grande, Rio Grande do Sul. A pesquisadora observou o uso desse material sob a ótica do Programa Nacional do Livro Didático e o conhecimento dos professores em relação a este. Verificou ainda em que medida esse uso contribui para a formação da competência discursiva do aluno. Tagliani (2011) concluiu que os resultados demonstraram divergências quanto ao uso deste material como mediador do trabalho com a produção de textos, em função da (re)apresentação e (re)significação dos objetos de ensino que constituem a natureza discursiva do gênero livro didático de Língua Portuguesa.

Cury (2009) menciona, em seu artigo “Livro didático como assistência ao estudante”, que o livro didático é um material indispensável à materialização dos conhecimentos e como elemento fundamental à escolarização dos alunos. Seu estudo abrangeu a trajetória histórica do livro didático no âmbito das políticas públicas e da legislação brasileira, com o intuito de discutir as possibilidades e as limitações das ações que, em diferentes tempos históricos, buscaram dar assistência aos alunos e garantir seus direitos educacionais. O pesquisador estuda desde as primeiras iniciativas do Instituto Nacional do Livro (INL), passando pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) até chegar no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O artigo discute a distribuição do livro didático como um investimento necessário à qualidade da escolarização e imprescindível na efetivação do direito à educação da maioria dos estudantes.

Tagliani (2009), autora já citada no artigo que escreveu em 2011, aborda o livro didático em “O processo de escolha do livro didático de Língua Portuguesa”. O objetivo dessa pesquisa foi o de analisar o processo de escolha do livro didático de Língua Portuguesa em escolas públicas de ensino fundamental, da cidade de Rio Grande, Rio Grande do Sul. A pesquisadora aponta que as escolas recebiam um guia, com a avaliação das obras inscritas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), para orientar a escola desse material que seria usado por um período de três anos. A autora conclui que a partir dos dados coletados nas escolas, percebeu que o guia, mesmo com orientações pertinentes e com avaliações pormenorizadas das obras, raramente foi utilizado no período que ocorreu a pesquisa, ou seja, a escolha era feita com base em análise superficial dos livros, às vezes recaindo em obras com problemas já apontados pelo guia.

Fraga (2009) publicou o artigo “O ensino do sistema de escrita alfabética: PCN de Língua Portuguesa e Livro Didático”. Neste estudo, a autora propõe identificar os papéis da Linguística no ensino da língua, ou seja, compreender como se deu a correlação no desenvolvimento da pesquisa e sua utilização no ensino. O objetivo foi o de procurar relacionar a Linguística ao desenvolvimento das bases teóricas do ensino, refletindo sobre alguns aspectos da Linguística e seu potencial, especificamente sobre a aplicação que dela se fazia no período da pesquisa. A pesquisadora analisou de que forma a proposta de ensino do sistema de escrita alfabética de um livro didático se relaciona à proposta dos PCNS em Língua Portuguesa. Em sua conclusão, a autora aponta o fato do livro analisado por ela deixar certas lacunas, no que diz respeito a levar o aluno a refletir sobre as palavras e se apropriar da escrita alfabética, e, além disso, que o professor não deve usá-lo como único material de apoio. Porém com as mudanças que esse material vem sofrendo, não deixa de ser um bom material de apoio para construir e criar as atividades de alfabetização.

2.2 O livro didático e o contexto ideológico

A problemática do contexto ideológico está presente em seis artigos elencados no Quadro 1, os quais discutem o livro didático em outras disciplinas além da Língua Portuguesa, mas que estão inseridos no campo da História da Educação. Os pesquisadores trouxeram suas reflexões nessa categoria que se constituiu a mais discutida, de acordo com o levantamento feito aqui.

O artigo “O funcionamento de tipologias discursivas em livros didáticos de história”, de Venera (2013), é parte dos resultados da pesquisa de doutorado da pesquisadora. O objetivo foi o de analisar a operacionalização dos discursos educacionais pós-abertura política nos livros didáticos de História indicados para os anos finais do ensino fundamental, pelo Guia do Livro Didático 2005. Foi realizada metodologicamente a análise do discurso, da corrente francesa. A pesquisadora apontou que foi possível perceber o funcionamento discursivo de duas coleções de livros didáticos mais escolhidos pelos docentes do município de Itajaí, Santa Catarina, ou seja, as coleções Nova História Crítica, de Mario Schmidt (2002), e História & Vida Integrada, de Nelson Piletti e Claudinei Piletti (2002). A conclusão desse estudo, segundo Venera (2013), é que por caminhos diferentes, os livros didáticos fazem funcionar sentidos de democracia, de cidadania e de regulação dos sentidos das subjetividades em processo.

O artigo “As diferentes versões de uma história única: a polêmica do livro didático por uma vida melhor e os estudos do(s) letramentos(s)”, de Biondo (2012), apresenta-se como um ensaio que tem por objetivo oferecer uma releitura da polêmica a respeito do livro didático. Biondo destaca que seus estudos estão sob a luz dos Novos Estudos de Letramento (NEL/NLS), ou seja, nessa perspectiva entende letramento como práticas sociais situadas e sensíveis à articulação com relações de poder. A autora procura sustentar que a repercussão midiática negativa

do livro didático estaria relacionada com uma concepção de leitura, escrita e oralidade ideologicamente ligada apenas às práticas valorizadas de uso da língua e isolada dos contextos sociais em que essas práticas se inserem. Sua pesquisa dialoga com a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, com o intuito de analisar a repercussão como o disseminar de uma “única história” sobre o livro didático em questão e procura propor uma leitura da polêmica que considere a sua relação com algumas concepções sociais de letramento e que privilegie um conceito mais amplo do termo, capaz de recobrir também as práticas vernaculares locais.

Souza, Mate e Porto (2011) salientam no artigo, “História do uso do livro didático universitário: o caso do Instituto de Química da Universidade de São Paulo”, que os livros didáticos se constituem uma importante ferramenta no levantamento da história de uma disciplina ao promoverem a circulação de ideias, valores e comportamentos desejados em determinado período. A proposta da pesquisa foi investigar qual foi e qual é o papel dos livros didáticos na formação profissional em química, e que lugar eles vêm ocupando na dinâmica das salas de aula. A pesquisa deu-se em uma “importante” universidade pública brasileira. Foram considerados fundamentos da história oral, através de entrevistas com seis professores, cuja formação e atuação docente ocorreram em diferentes períodos da história da instituição. Os autores concluem que os depoimentos sobre o papel do livro didático em suas vidas acadêmicas, como alunos e docentes, permitiram observar diferentes tendências desde o período em que o ensino de química permaneceu centrado na figura do professor, até a nova opção pela adoção de um único livro didático como guia para o desenvolvimento de uma disciplina.

“O discurso histórico presente no livro didático: uma abordagem ideológica e historiográfica”, das autoras Santos e Coutinho (2010), abrange como objetivo tratar o discurso histórico presente nos livros didáticos de História, demonstrando os conteúdos reais das mensagens ideológicas veiculados pelos mesmos. As pesquisadoras declaram que pretenderam buscar meios de explicar como tais discursos, construídos ideologicamente, se materializaram no meio social, por meio da linguagem e se relacionam à classe social do sujeito proferidor. A pesquisa se deu através da análise do livro didático “Nova História Crítica”, de Mário Schimidt e da leitura de teóricos como Bahktin, Bloch, Hobsbawm, Chartier entre outros. As pesquisadoras, em suas reflexões, apontam que não basta só criticar a forma, a composição e a distribuição do livro didático, mas se pensar e criticar a posição dos professores que não refletem sobre sua prática e dessa forma colaboram para disseminações torpes de “visões sociais de mundo”. Assim, para as autoras, a escola estaria agindo como um aparelho ideológico do Estado, e entre outros elementos, o livro didático asseguraria a submissão à ideologia dominante ou domínio de sua prática.

Ota (2009) traz sua pesquisa no artigo “O livro didático de Língua Portuguesa no Brasil”. Seu estudo teve como objetivo refletir sobre o livro didático no Brasil, de forma generalizada e de forma específica sobre o de Língua Portuguesa. A autora discute, primeiramente, a construção sócio-histórica do livro didático, ou seja, como este foi se caracterizando ao longo do tempo, ganhando espaço e se constituindo

num discurso de autoridade através das relações de poder por ele instituídas na sala de aula. Faz ainda referências às estratégias de *marketing* que o fazem objeto de consumo. Em seguida, a pesquisadora aborda, de forma específica, o livro didático de Língua Portuguesa, as concepções metodológicas e interesses mercadológicos, a concepção de leitura e o trato com o texto, sob a influência de diferentes teorias. Este estudo, segundo a pesquisadora, contou com o referencial teórico da Semiótica Discursiva e apontou que há uma grande lacuna com relação à abordagem de textos de diferentes gêneros no que diz respeito aos mecanismos de construção de sentido.

Freitas (2009) menciona no artigo, “Lições de identidade presentes em livros didáticos de séries iniciais”, que o livro didático é mais do que um recurso largamente utilizado por docentes em suas práticas educativas, são artefatos culturais que produzem saberes. A pesquisadora destaca que neles estão presentes e circulam as mais diversas pedagogias culturais, que vão muito além dos conteúdos curriculares, e que convidam os alunos a ocuparem determinadas posições de sujeitos. O objetivo desse estudo é analisar as pedagogias culturais presentes e atuantes nos livros didáticos, e mais especificamente, centra-se na assim chamada pedagogia do “gauchismo”. A pesquisa compara de que maneira essa pedagogia está presente em livros de História das séries iniciais do Ensino Fundamental, no período de 1960 a 2005, e suas ocorrências e rupturas. A pesquisadora conclui que há uma predominância de uma determinada forma de se entender a identidade gaúcha, relacionando-a, sobretudo, à figura emblemática e mística do gaúcho. Essa representação aponta a autora constitui uma forte pedagogia cultural, produtora de saberes, a qual ensina uma maneira de ser gaúcho e convida os alunos a ocuparem posições de sujeito e a se constituírem identitariamente a partir dessa pedagogia.

2.3 Livro didático e o mercado editorial

Este tema, que esteve presente em outro estudo já apresentado aqui, mas não de forma exclusiva como agora, foi a reflexão de um único artigo trazido por Munakata (2012). A relação desse material é evidente nas lentes desse pesquisador que o aborda com apoio de Marx.

Munakata (2012) em “O livro didático como mercadoria” busca traçar historicamente o livro didático em sua duplicidade de ser um objeto material e possuir o valor de uso, que se refere à sua utilidade para satisfazer as necessidades do ser humano e aparecer também como suporte material do valor de troca, pelo qual as mercadorias são trocadas no mercado. Para isso, Kazumi Munakata aborda Marx ao dizer que a mercadoria é a principal categoria para o entendimento do capitalismo e que antes de tudo serve para realizar as necessidades humanas. Ela aparece também como suporte material do valor de troca, pela qual as mercadorias são trocadas no mercado. Assim, o autor destaca que com o livro didático não é diferente, ou seja, como valor de uso, este satisfaz as necessidades de certa

expectativa dita educacional, mas, para realizar a satisfação dessas necessidades, subordina-se ao valor de troca e às suas determinações.

3. Ponderações a respeito das categorias

A discussão sobre a natureza pedagógica do livro decorre, aparentemente, do seu próprio surgimento. Porém, o papel do livro didático vai além da parceria com o professor e aluno, no que diz respeito a ser um meio facilitador do processo ensino-aprendizagem. Muitas vezes, foi a ele destinada à responsabilidade de trazer progresso à educação brasileira, conforme pode nos contar Hallewell:

Em 1850, Kidder e Fletcher queixavam-se da falta de livros escolares produzidos no Brasil e adaptados às condições locais, o que, para eles, era um fator impeditivo do progresso da educação nacional [...] Contudo, o mercado ainda era extremamente pequeno quando Baptiste Garnier se tornou o primeiro editor a enviar um verdadeiro esforço para atender às necessidades de livros escolares brasileiros e assumir um risco comercial por sua própria iniciativa. (HALLEWELL, 2012, p. 242)

O contexto ideológico é outra categoria que desperta o interesse dos pesquisadores de diferentes campos científicos. Aparece com força nas preocupações do sociólogo Bourdieu (1998) ao falar sobre o fato da escola ser um objeto de reprodução social. Há, sem dúvida, diferentes forças ideológicas que se constituem no livro didático, mas o fato que mais salta aos olhos é o de que há forças dominantes que imprimem suas ideias e usam todos os meios para disseminá-las, como denunciou Bourdieu e que certamente se refletem nos livros didáticos:

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 1998, p. 53)

O mercado editorial, apontado pela pesquisa de Munakata (2012), é um tema retomado por ele. Este pesquisador, já na sua tese de doutorado (MUNAKATA, 1997), faz um levantamento histórico relacionado a isso, compõe sua obra reunindo as fontes que selecionou cruzando-as com a análise de cada ocorrência por diferentes sujeitos e pela sua própria interpretação:

Toma-se aqui por livro um objeto material, geralmente confeccionado em papel, sobre o qual aderem letras e outras figuras desenhadas a tinta, segundo uma técnica denominada impressão, cuja invenção data do século XV; esse objeto produz-se segundo um processo de trabalho bem definido e aparece primordialmente como mercadoria, mesmo que as intenções de

seus artífices sejam de outra ordem que não a mercantil. (MUNAKATA, 1997, p. 84)

Outro pesquisador que tem investigado esse assunto é Burke (2003), o qual vem nos dizer sobre o valor do conhecimento em tempos mais remotos, ao sinalizar de certa forma a relação estreita entre este objeto e os interesses de mercado:

A própria publicação de livros era um negócio que atraía o interesse de negociantes que já ajudavam a financiar impressores do século XV. Ainda mais importante, pelo menos da perspectiva do presente estudo, era o fato de que a impressão encorajava a comercialização de todos os tipos de conhecimento. (BURKE, 2003, p. 145)

Todas as categorias, enfim, levantadas, estabelecem uma relação entre si, não se desenvolvem e nem se constituem separadas. Em alguns momentos podem até mesmo se imbricar. Contudo, este trabalho procurou enfatizar uma de cada vez e um dos objetivos, além do principal que é o de distinguir o que as pesquisas recentes trazem sobre o livro didático, foi o de compreender, mesmo que ainda de forma sucinta, como esses núcleos se organizam e se articulam nas pesquisas recentes.

4. Considerações Finais

Antes de tecer as últimas considerações, ainda, é preciso evidenciar o quanto se percebeu a existência de conexões que se constitui numa pesquisa acerca do objeto selecionado. Especificamente a esta, pode se constatar que ora são os campos que se cruzam, ora são as categorias de análise que se imbricam e assim consecutivamente. Porém é evidente que a definição do campo central, neste caso o da História da Educação, foi a bússola segura que deu norte para este estudo.

Diante disso, foi possível constatar, principalmente, que esta pesquisa bibliográfica realizada no portal da CAPES demonstrou que não há muitos estudos sobre o *uso* que se faz do livro didático nas escolas públicas. Em outras palavras, o que os verdadeiros sujeitos envolvidos, desta relação com o livro didático, fazem com esse material ainda é pouco conhecido. Portanto, fala-se muito sobre esse objeto, mas sua utilização na prática docente e o resultado dessa realidade ainda são poucos conjeturados.

Sendo este um material portador de tantos “poderes” e tantas finalidades estaria mesmo cumprindo na escola tudo o que nele foi projetado? Qual é a verdadeira utilização feita pelos sujeitos que atuam na cultura escolar? E em decorrência disso, quais são as implicações e contribuições que produzem no processo ensino-aprendizagem ao ser apropriado de múltiplas formas?

Todas essas questões e outras que podem surgir no interior da caixa preta da escola (JULIA, 2001) envolvendo o uso desse objeto, que é aqui percebido como um

produto cultural conforme apontou Chartier (1999), sinalizam cada vez mais a necessidade contemporânea de pesquisá-lo nesse sentido. O desafio é o de desvendar sua plural função, ao mesmo tempo, desmitificar se os seus vários atributos incorporados são realmente concretizados, e o que pode ser feito, afinal, para que realmente seja um meio em favor do professor e do aluno, isto é, em favor da educação que todos querem e merecem. Enfim, o levantamento e a análise das obras aqui selecionadas apontam elementos que provocam novas dúvidas sobre este material didático, resistente às críticas e que se remodela em novas configurações, (re)criando sua própria história e perdurando por diferentes épocas.

REFERÊNCIAS

BIONDO, Fabiana Poças. As diferentes versões de uma história única: a polêmica do livro didático por uma vida melhor e os estudos do(s) letramento(s). **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 51, n. 1, p. 245-260, jan./jun. 2012. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132012000100013>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132012000100013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 fev. 2014.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes. (Orgs.). **Escritos de educação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro do leitor ao navegador**. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Livro didático como assistência ao estudante. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 119-130, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2009000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 fev. 2014.

FRAGA, Leticia. O ensino do sistema de escrita alfabética: PCN de Língua Portuguesa e o livro didático. **Revista Espaço Acadêmico**, Curitiba, n. 98, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/download/7167/4374>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

FREITAS, Letícia Fonseca Richthofende. Lições de identidade presentes nos livros didáticos de séries iniciais. **Educar em Revista** [online], Curitiba, n. 34, p. 201-213, 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155013365012>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil: Sua História**. Tradução de Maria da Penha Villalobos, Lólio Lourenço de Oliveira e Geraldo Gerson de Souza. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

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

MENEGASSI, Renilson José. O interlocutor nas propostas de reprodução textual no livro didático. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 50, n. 1, p. 169-187, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v50n1/a10v50n1.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 51-66, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000300004>. Acesso em: 20 fev. 2014.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. 218 f. Tese (Doutorado)– História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997. Disponível em: <http://www.academia.edu/3763517/Produzindo_livros_didaticos_e_paradidaticos>. Acesso em: 14 mar.2014.

OTA, Ivete Aparecida da Silva. O livro didático de língua portuguesa no Brasil. **Educar em Revista** [online], Curitiba, n. 35, p. 211-221, 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0104-40602009000300016&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 20 fev. 2014.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudinei. **História & Vida Integrada**. São Paulo: Ática, 2002.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. Livros e leitura na Escola Brasileira do século XX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III – Século XX. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006. Disponível em: <<http://www.chcbeira.pt/download/As%20pesquisas%20denominadas%20do%20tipo%20estado%20da%20arte.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2014.

SANTOS, Natália Aparecida Tiezzi Martins dos; COUTINHO, Dolores Pereira Ribeiro. O discurso presente no livro didático: uma abordagem ideológica e historiográfica. **Antítese**, Londrina, v. 3, n. 6, p. 837-856, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/4569/7049>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

SCHMIDT, Mario F. **Nova História Crítica**. São Paulo: Nova Geração, 2002.

SOUZA, Karina Aparecida de Freitas Dias de; MATE, Cecília Hanna; PORTO, Paulo Alves. História do uso do livro didático universitário: o caso do Instituto de Química da Universidade de São Paulo. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 17, n. 4, p. 873-886, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v17n4/a07v17n4.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

TAGLIANI, Dulce Cassol. O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa: a produção de textos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 135-148. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v11n1/v11n1a08.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

TAGLIANI, Dulce Cassol. O processo de escolha do livro didático de língua portuguesa. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 9, n. 2, p. 303-320, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v9n2/05.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

VENERA, Raquel Alvarenga Sena. O funcionamento de tipologias discursivas em livros didáticos de História. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 121-150, mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n1/a07v29n1>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

Abstract: This is a bibliographic essay that brings a mapping of articles that were published about textbooks, in the database of the Coordination for the Improvement of Higher Level -or Education- Personnel (CAPES), from 2009 to 2013. This study resembles to the "State-of-the-art", although more specific to the "State of knowledge", since it doesn't cover all of the data, but a part of it, in other words, only articles published on journals. The objective desired is to understand in what meaning these publishings contribute to the new advances of researches surrounding this objective. The accomplishment of this study occurred in two major moments. The first was accessing the portal of journals of CAPES, to scan the articles related to the research subject. In the second moment it was done the reading of twelve titles and summary of the selected works. For this purpose, the theoretical input that subsidized this research went from the contributions of Bourdieu (1982), Chartier (1999), Juliá (2001), Burke (2003) e Hallewell (2012), Munakata (1997), until the considerations of the researchers Razzini (2011), Romanowski e Ens (2006). For the analysis of the data there were stipulated categories like: The pedagogical nature of the Textbook; The Textbook and Ideological Context; The Textbook and Publishing Market. It was concluded that the approaches of the articles that were more evident were related to the ideological context, followed by the nature of the textbook and, at last, its relation to the

publishing market. There weren't found any articles that would highlight researches related directly to the use of the textbook.

Keywords: Bibliographical Study; Textbook; Nnew Perspectives.

Capítulo IX

O CAPITAL-IMPERIALISMO COMO FORMA DE DISCURSO DOS EDUCADORES DO SÉCULO XX: O CASO DE PASCHOAL LEMME E PAULO FREIRE

Daniel Luiz Poio Roberti

O CAPITAL-IMPERIALISMO COMO FORMA DE DISCURSO DOS EDUCADORES DO SÉCULO XX: O CASO DE PASCHOAL LEMME E PAULO FREIRE

Daniel Luiz Poio Roberti

Universidade Federal Fluminense, Departamento de Geografia e Políticas Públicas.
Angra dos Reis – Rio de Janeiro

Resumo: O discurso do capital-imperialismo não se explica apenas pelas relações econômicas e os seus próprios fins, mas ele também pode ser entendido como um processo que atinge a todas as dimensões da atividade humana. A educação pode ser considerada uma dessas dimensões do capital-imperialismo. Com o intuito de discutirmos a relação do discurso do capital-imperialismo e o seu impacto na educação, debruçamo-nos sobre as obras de dois intelectuais brasileiros: Paschoal Lemme e Paulo Freire. Os dois professores são considerados precursores de um grupo de pensadores críticos que se posicionavam contrariamente a um modelo de educação elitista e altamente excludente que se estabeleceu no Brasil, principalmente, no século passado. Defendemos a tese que se colocarmos uma lupa sobre a história de vida desses autores (que até certo ponto, apresenta semelhança entre eles) encontraremos elementos que podem contribuir para contextualizar a origem do movimento crítico da educação brasileira após os anos de 1950.

Palavras-chave: capital-imperialismo; Paschoal Lemme e Paulo Freire.

1. INTRODUÇÃO

A divisão internacional do trabalho (D.I.T) trata de separar o mundo em países consumidores e produtores de matérias-primas minerais, vegetais e bens industriais. Mesmo os países com grandes aglomerados humanos de exclusão (HAESBAERT, 2006) e com pouca oferta de produtos primários participam de alguma forma da D.I.T, pois fazem parte do comércio mundial. Estes países estão inseridos de uma maneira marginal ao sistema-mundo moderno colonial, imposto pela longa história de colonização dos grandes estados-nacionais europeus e por fim pelos Estados Unidos da América (SANTOS, 2000; SOUSA SANTOS, 2001; LANDER, 2005, GONÇALVES, 2006; WALLERSTEIN, 2007).

A D.I.T não é só formada pelo aspecto econômico que envolve a relação comercial entre os países do mundo. Há o processo de construção do pensamento dominante que forja a identidade dos grupos hegemônicos e subalternizados. Concordando com Gramsci (citado por KONDER, 2002), que uma superestrutura prescinde de uma estrutura, ou seja, o caráter econômico comercial entre os países facilita a consolidação de um pensamento dominante que se torna um ideário de aceitação de visões fragmentadas sobre o mundo. Nós nos apoiamos nas análises de Fontes (2010) que adota o conceito de capital-imperialismo não só para explicar as relações econômicas pelos seus próprios fins, mas como um processo que atinge

todas as dimensões humanas. Fontes (2010), a partir de Marx acredita que o capitalismo deveria ser compreendido como uma forma datada na história que organiza as relações sociais, sobrepondo o “econômico como sua dimensão central, como se fosse o móvel e o fulcro da existência humana” (FONTES, 2010, p. 305 citado por RUMMERT, ALGEBAIL; VENTURA, 2011, p. 2).

A análise que fazemos em torno deste trabalho leva em conta a questão do capital-imperialismo e a sua relação com a educação, considerando sempre a imbricação entre superestrutura e estrutura (MENDES, 1987). Nós nos propusemos pesquisar o sentido de permanência histórica das discussões que envolvem a subalternização e a dependência do Brasil em relação às questões educacionais no sistema-mundo moderno colonial.

2. METODOLOGIA

Selecionamos, previamente, os educadores do século XX que mais se aproximavam de um pensamento crítico da influência dos países centrais do capital-imperialismo em relação aos assuntos relativos à educação brasileira. Entre os educadores, alguns nomes que apareceram em um primeiro momento da investigação, foram Paschoal Lemme, Florestan Fernandes, Paulo Freire e Dumerval Trigueiro. Neste primeiro passo da pesquisa, em que chamamos de alinhamento dos teóricos da educação, não levamos em conta o tempo, ou seja, o quando eles escreveram, mas como eles justificavam os problemas educacionais brasileiros. Desde os anos 30 do século passado, o educador Anísio Teixeira já falava que a educação seria um reflexo da sociedade³⁵. “As escolas são como os romancistas, também acusados de corromperem a sociedade. Elas, como eles, refletem, tão somente, o que já vai pela própria sociedade” (TEIXEIRA, 1968). Mas, o educador Paschoal Lemme³⁶ foi um dos primeiros intelectuais a ultrapassar o pensamento liberal vigente nas discussões das questões educacionais brasileiras. Segundo Lemme (2004, p.99), citando o discurso de advertência do líder revolucionário mexicano Benito Juarez,

ainda que se multipliquem as escolas, e os professores sejam bem pagos, sempre haverá escassez de alunos, enquanto exista a causa que impede a assistência à escola... Essa causa é a miséria geral... O homem que não pode dar alimento à família vê a educação dos filhos como obstáculo à sua luta diária pela subsistência...Elimine-se a pobreza... e a educação seguirá em forma natural... (citado pela Revista do Clube Militar do Rio de Janeiro, n. 89, p. 28, maio/jun. 1948)

³⁵ O movimento da Escola Nova teve grande repercussão no Brasil, principalmente, nos anos de 1930, formando uma corrente com vários intelectuais. Mas, interpretações dos finais dos anos 80 (LIBÂNEO, 1990; SAVIANI, 1985) do último século, reduziram a diversidade teórica dos escolanovistas.).

³⁶ O pensamento liberal vigente que me refiro aparece no movimento da Escola Nova dos anos 30 em que Paschoal Lemme fez parte, mas que ele não deixou de tecer críticas a esse ideal liberal dos escolanovistas.

O professor Florestan Fernandes foi outro intelectual que contribuiu com análises sobre a relação de poder nas sociedades heterônimas pertencentes aos centros de dominância da expansão econômica capitalista (LIMOEIRA-CARDOSO, 2005). Segundo Fernandes (1995, p. 139, citado por LIMOEIRO-CARDOSO, 2005, p. 11), “a dominação econômica, sociocultural e política inerente ao imperialismo torna-se uma dominação total, que opera a partir de dentro dos países neocoloniais e dependentes e, ao mesmo tempo, afeta em profundidade todos os aspectos de sua vida econômica, sociocultural e política.”

Outro intelectual da história da educação que fez uma crítica à dependência brasileira em relação aos projetos pedagógicos oriundos dos centros hegemônicos mundiais de poder foi Dumerval Trigueiro. Este educador fez uma análise do período da redemocratização brasileira após a ditadura militar (1964-1985) em fins dos anos 80 do século passado, apontando que “o governo evita, deliberadamente, o projeto político e pedagógico, já que os países hegemônicos, por exemplo, os EUA, influem, explícita ou implicitamente na educação brasileira, isto é, num país dependente.” (MENDES, 1987, p.4)

A partir da análise dos ensaios e da historiografia desses educadores do século XX, reduzimos a nossa amostra de pesquisa a dois pensadores da história da educação pertencentes a mesma geração de intelectuais. Estes professores apresentam um traço de pesquisa em comum: ambos escreveram sobre a falta de pioneirismo brasileiro para resolver os seus próprios dilemas educacionais. A hipótese de pesquisa desses autores antecipa uma série de discussões travadas nos dias de hoje, envolvendo uma leitura marxiana da educação brasileira.

Na pesquisa, mapeamos o quando e o aonde esses dois intelectuais construíram os seus discursos. Acreditamos na relação direta entre o pensamento, o contexto histórico e de onde se fala. Por isso, dividimos a pesquisa em duas partes reservada a cada pensador: contexto histórico da produção intelectual e a apresentação do seu pensamento.

3. O CONTEXTO CULTURAL E O PENSAMENTO DA ÉPOCA

Paschoal Lemme disse em sua autobiografia (LEMME, 2004) que sua família era de origem humilde, pai calabrês garibaldino enfrentou muitas dificuldades desde jovem em terras estranhas para se qualificar tanto culturalmente e profissional num curso superior e sua mãe teve 12 filhos e tentou ser professora primária. Ambos eram bastantes críticos em relação aos principais fatos políticos brasileiros. Este tipo de comportamento acabou influenciando a formação do caráter do Paschoal, no que ele próprio identificou como traço de sua personalidade que permaneceu até o final de sua vida:

Duas características, segundo me parece, foram sempre dominantes em minha personalidade: uma forte tendência para a oposição, para a contestação, e um marcado sentimento de repulsa à injustiça ou à

humilhação, feitas a mim ou a quem quer que fosse, em minha presença, ou de que viesse a tomar conhecimento. (LEMME, 2004, p. 175)

Paschoal participou de movimentos na educação de suma importância na história brasileira de todo o século XX e foi atravessado por acontecimentos históricos tanto nacionais quanto internacionais que o fizeram adotar determinadas opções políticas.

Paschoal fez uma análise da gênese do capitalismo que para ele entra ciclicamente em colapso, para explicar os principais acontecimentos que se arrolaram na história mundial em meados do século XX, como a 1ª Guerra Mundial e a Revolução Russa.

Sobre as causas determinantes dessa situação, já não há um acordo tão completo, mas, para mim, a corrente de opinião que mais se aproxima da verdade histórica é aquela que afirma que a origem fundamental da deflagração desse processo, foi a luta que veio se travando, desde aquele acontecimento, entre o regime econômico, político e social denominado capitalismo, prevalecente nas áreas mais desenvolvidas do mundo, e o novo, que se estabeleceu na Rússia, naquele ano de 1917, denominado socialismo. (LEMME, p.178)

A matriz de pensamento marxiana acompanhou Paschoal desde os tempos em que ele fez parte da administração Anísio Teixeira da educação na capital federal (1931-1935). Lemme travou intensos debates nos tempos em que foi secretário de governo do educador baiano, demonstrando um amadurecimento de pensamento em relação à fase da assinatura do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932.

Após a 1ª Guerra mundial, o mundo passou por grandes transformações que tiveram fortes influências na política do Estado brasileiro. A década de 1920 foi de intensas revoltas contras as oligarquias atrasadas que controlavam a política brasileira. Os reflexos destes descontentamentos resultaram nas grandes greves operárias, os movimentos tenentistas de 1922 e 1924 e a eclosão da Revolução de 30. Foram movimentos que tiveram repercussões para além do campo político e social, atingindo os ditames da educação nacional. Um dos reflexos desses movimentos dentro da educação foi o grande debate entre as Diretorias Gerais de Instrução Públicas e as Assembleias dos estados brasileiros. Cada estado estava implementando a sua reforma política de educação.

Desde 1920, em várias das unidades federadas, começaram a surgir as primeiras reformas estaduais de ensino, impulsionadas não somente pelos anseios de tirá-la dos velhos padrões que remontavam aos tempos do Império e até mesmo do Brasil-Colônia, como também, por influência das novas idéias que nos chegavam da Europa e dos Estados Unidos, após a Grande Guerra Mundial e que constituíram o movimento conhecido pela denominação genérica de "Escola Nova". (LEMME, 2004, p.59-60)

Paschoal foi um dos 26 signatários do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932. Foi o mais novo educador e o último a morrer de todos os que assinaram o famoso documento. Ajudou a implementar o ideal da pedagogia moderna nas duas reformas da política da educação do Distrito Federal nos anos 30 do século XX (Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira), mas também foi o “pioneiro” que mais se afastou do pensamento liberal hegemônico dos escolanovistas. Segundo o mesmo Lemme em sua autobiografia (2004, p.123-124),

nesse período, ainda acreditava, como a maioria dos educadores, nas virtudes das reformas da educação e do ensino como fatores fundamentais da transformação social, que todos desejávamos para tirar nosso País do estado de subdesenvolvimento, causador das situações mais negativas em que vivia o povo brasileiro. Aos poucos, porém, fui compreendendo a ingenuidade dessas crenças, pois o que me faltava antes "era a compreensão de que a luta para libertar a educação e a luta para democratizar a vida econômica estão inseparavelmente ligadas.

Quando Lemme foi assistente na administração de Anísio Teixeira (1931-1935) à frente da Diretoria Geral de Instrução Pública, o educador carioca teve mais contato com o pensamento da escola progressista norte-americana de Anísio.

Lembro-me, a propósito, que, certa vez, discutindo com Anísio o problema da igualdade de oportunidades, "o sonho da educação norte-americana", acabei concluindo que sua filosofia de educação, inspirada nas idéias de John Dewey, pressupunha uma sociedade homogênea, sem classes, retratada naquela imensa classe média norte-americana, tão igual em seus hábitos, idiosincrasias e aspirações. E ele concordava e estava sendo fiel à doutrinado mestre de Columbia. (LEMME, 2004, p. 113)

Mas o intelectual Paschoal Lemme não acreditava em uma sociedade sem classes no Brasil, pois a luta de classes sociais prescinde uma sociedade sem classes; na verdade, ele tinha fé em um tempo que superaríamos a sociedade de classes antagônicas, para uma que resolveria o seus problemas a partir da solidariedade e da autogestão democrática.

Lá pelos idos de 1933 e 1934, eu já vinha fazendo clara opção pelas teses fundamentais da filosofia denominada marxista, especialmente nos aspectos que considerava como um verdadeiro humanismo: a liquidação da exploração do homem pelo homem e a previsão para a humanidade de um regime político, econômico e social que proporcionasse a todos maiores oportunidades de usufruírem todos os bens materiais e culturais criados pelos próprios homens. Comecei a compreender, porém, que isso somente se realizaria no final de um longo processo de lutas encarniçadas, conforme já vinha ocorrendo através dos séculos, desde a dissolução das sociedades primitivas, sem classes, e a instauração da sociedade de classes antagônica, pela denominação de umas sobre outras. Concordava assim com as teses marxistas de que o capitalismo, tal como outros regimes de classes, estava condenado a desaparecer em virtude de suas próprias contradições internas, e que o homem, afinal, conseguiria estabelecer um

regime político, econômico e social, de verdadeira justiça social, no qual cada um contribuiria com seu esforço para o bem comum e receberia em retribuição, da sociedade, assim organizada em bases realmente democráticas, todos os elementos necessários para se desenvolver com a dignidade desejada de verdadeiros seres humanos. (LEMME, 2004, p.110-111)

Além de aderir ao marxismo para explicar o modelo de educação de sociedade de classes antagônicas, Paschoal se aproximou do pensamento de Max Weber (2004) para desenvolver sua tese sobre as diferenças entre a escola primária norte-americana, defendida por Teixeira, e a nossa escola “cabloca”³⁷.

E o modelo dos sistemas escolares capazes de realizar essa democratização da sociedade era o que fora criado e desenvolvido pelos nossos grandes vizinhos do norte. Esqueciam-se, porém, nossos educadores de que aquela organização fora resultante da tradição anglo-saxã luterana, em que a escola de ler e escrever era uma peça indispensável à existência das comunidades, cujos membros faziam da leitura e interpretação da Bíblia o elemento básico de sua formação. Enquanto que, em nossa tradição católica, a educação popular não tinha a mesma importância e a mesma condição de necessidade, e até se beneficiava com a existência de grandes massas de iletrados, mais dóceis e menos céticos (LEMME, 2004, p.111).

4. O “CAPITALISMO DEPENDENTE” NO PENSAMENTO DE PASCHOAL LEMME

Escolhemos este título de abertura para o novo capítulo, porque o próprio Paschoal Lemme destacou a importância do pensamento de Florestan Fernandes para entender a dependência econômica do Brasil em relação aos outros países do mundo. Mais do que a “dependência econômica”, o educador carioca deixa claro no livro homônimo *Paschoal Lemme: Memórias vivas de um educador*, que a influência de outros países sobre o Brasil atinge também a dimensão da cultura:

Mas, o aspecto mais grave desse processo, segundo penso, é o que se refere à cultura: a degradação de nossa música popular; o best-seller comercial, substituindo a verdadeira literatura; os "enlatados" do cinema e da televisão, mergulhando constantemente nosso povo e, lamentavelmente, nossas crianças, nos ambientes históricos e de costumes, que não são nossos, com o desprezo de nossas mais caras e autênticas tradições. Nossas crianças, através das histórias em quadrinhos, do cinema e da televisão, sabem muito mais dos costumes e dos heróis norte-americanos do que dos feitos mais significativos de nossa história nacional. E até os nossos marginais se inspiram e aprendem o crime e a violência nos filmes policiais ianques, repetidamente exibidos em nossos cinemas e na televisão... (LEMME, 2004, p. 116)

³⁷ Expressão que o próprio Paschoal usa recorrentemente em sua autobiografia (LEMME, 2004) com o intuito de expressar a nossa adaptação às ideias oriundas de outros países.

E a dependência de um país periférico, no caso o Brasil, em relação ao mundo moderno colonial que também atinge a dimensão política. Em sua autobiografia, Lemme (2004) fez inúmeras análises sobre a revolução de 30, criticando a política agroexportadora da República Velha que vivia a base de investimentos do capital externo. A revolução de 30 foi um movimento que entusiasmou e iludiu grande parte da população, pois a sociedade brasileira acreditava “que tinha chegado a hora de se construir uma nacionalidade livre e independente” (LEMME, 2004, p. 119)

Paschoal Lemme foi o relator da 10ª Conferência Nacional de Educação realizada no Rio de Janeiro, de 15 a 27 de novembro de 1950. A participação do intelectual gerou o único livro publicado pelo educador com o nome de *Estudos de Educação* no ano de 1953. Neste documento, Paschoal pela primeira se expõem nacionalmente contra o que ele chamou de otimismo pedagógico de parte dos educadores da ABE que acreditavam que a modernização da educação promoveria por si só as transformações sociais, políticas e econômicas reclamadas para o povo brasileiro. O intelectual carioca apresenta uma análise de base marxiana sobre a educação brasileira.

O pensamento de Paschoal sempre teve um lado contestador sobre a realidade brasileira que estava posta, seja analisando o pensamento dos Pioneiros da Educação ou a influência de atores internacionais sobre a formulação das políticas públicas nacionais. Mas apenas com o lançamento do seu livro, que suas ideias ficaram registradas/documentadas e ganharam alcance nacional. Apesar de Paschoal já ter tido o acesso à literatura marxiana em meados dos anos 30 do século passado³⁸, o grande público dos educadores brasileiros só conheceram suas análises marxianas sobre educação no 10ª Congresso Nacional de Educação e no lançamento de seu livro com o nome de *Estudos de Educação* nos anos de 1950. Nesse congresso Paschoal Lemme (2004, p.24) travou um debate³⁹ com o professor de educação comparada da Universidade de Columbia pelo famoso Ponto Quadro.

[...] o presidente Truman anunciou que o governo dos Estados Unidos está disposto a estudar sua assistência técnica e financeira aos governos dos países economicamente subdesenvolvidos, no intuito de cooperar para a elevação do padrão de vida desses países, assim promovendo a base econômica essencial às sociedades democráticas (em Educação e Cultura, órgão do Centro dos Técnicos de Educação do Ministério da Educação e Saúde, ano I, n. 1, p. 48, fevereiro de 1950).

³⁸ Paschoal Lemme relata em sua autobiografia (2004) que teve acesso à literatura marxiana pelas mãos de seu amigo Alberto Carneiro Leão, irmão de Antonio Carneiro Leão, diretor da Instrução Pública do Distrito Federal no governo Arthur Bernardes. Congresso Paschoal Lemme (2004, p.24)

³⁹ Na verdade esse debate não existiu, porque pela organização do Congresso, o palestrante, no caso o professor norte-americano, apenas fez uma apresentação e não pôde responder as perguntas nem réplicas. As reflexões de Paschoal Lemme sobre a palestra do professor Robert King Hall gerou um documento de análise sobre a conferência que não foi aceito pela comissão da Redação dos Anais, mas que se transformou em um dos capítulos do único livro publicado pelo educador com o nome de *Estudos de Educação* no ano de 1953.

Paschoal Lemme comentou sobre a ingerência norte-americana nas questões da política educacional brasileira. Ele fez uma observação sobre o motivo que levou o professor King Hall a não explicar a miséria dos países subdesenvolvidos que

em três séculos de contato com a Revolução Industrial, não conseguiram criar uma economia nacional auto-suficiente. Não disse que isso se deu justamente por causa da exploração colonial a que estavam submetidos pelas grandes potências que fizeram a Revolução Industrial, e agora oprimidos pelas nações imperialistas que, como os Estados Unidos da América do Norte, não permitem que se industrializem e criam um "famoso Ponto Quatro", para "ajudá-los" a continuarem como simples produtores de matérias-primas no interesse apenas dos parques industriais dessas nações". (LEMME, 2004, p.25)

Lemme não criticou apenas às posições do professor Robert King Hall proferidas nessa palestra, mas a estendeu ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) que financiou a vinda do professor da Universidade de Columbia para lecionar cursos voltados a um público de professores rurais que foram submetidos a distorções e "uma desenfreada propaganda, verdadeira histeria, que procura insensibilizar o povo em relação aos crimes que seus líderes estão praticando, ou pretendem praticar, contra a liberdade, a paz e o progresso dos povos." (LEMME, 2004, p. 24)

E por fim, o educador carioca atenta para o fato de que as soluções para os nossos problemas não apenas apresentam posicionamentos de nossos intelectuais nem muito menos oriundas de outros com caráter sectário, mas quem quiser responder aos maiores dilemas nacionais precisa encarar esse desafio com "honestidade" e estudar "o desenvolvimento histórico da humanidade, a verdadeira história do desenvolvimento econômico, social e político dos povos em geral e do Brasil em particular, não se deixando levar pela economia, sociologia, história ou filosofia" (LEMME, 2004, p.26) dos povos que estão no topo do sistema capitalista e que visam apenas "à conservação da ordem vigente, no interesse dos grupos estrangeiros ou nacionais a que servem, consciente ou inconscientemente." (LEMME, 2004, p. 26)

5. CONTEXTO CULTURAL DE PRODUÇÃO DO PROFESSOR PAULO FREIRE

O intelectual pernambucano era muito pequeno quando eclodiu a Revolução de 30. A sociedade que ele nomeia de "fechada brasileira colonial, escravocrata, sem povo, reflexa, antidemocrática, como o ponto de partida de nossa fase de transição" (FREIRE, 2011a, p.88) é datada no tempo. O tempo é o mesmo que ele começa a escrever, ou seja, os anos de 1950. Tempo em que o Brasil deixava de ser um país agroexportador e se posicionava como urbano-industrial na nova fase da D.I.T. A nova D.I.T previa o desenvolvimento industrial dos países periféricos com a crença de muitos (países desenvolvidos e subdesenvolvidos) que o crescimento econômico

e social apresenta o mesmo trajeto para todos os países do mundo e os mais pobres estavam “fora dos trilhos” até aquele momento.

Vai ser o momento de financiar o desenvolvimento industrial dos países subdesenvolvidos a partir do investimento financeiro dos países desenvolvidos. O investimento econômico dos países ricos foi feito, diretamente, a partir de empréstimos a juros flexíveis e, indiretamente, com a instalação de empresas multinacionais nos países mais pobres. Estas empresas viriam para reduzir o atraso tecnológico do parque industrial e gerariam oferta de emprego no setor secundário para a população dos países subdesenvolvidos. A contradição produzida pela proposta de desenvolvimento econômico dos países desenvolvidos vai ser a renovação do elo de dependência⁴⁰ de peças/equipamentos e bens industriais, respectivamente, para abastecer a incipiente indústria e o mercado de consumo dos países periféricos ao sistema capitalista (SANTOS, 2000).

Essa dependência econômica e cultural se estenderá para além da década de 50, atingindo as ditaduras militares que vão se instalar, principalmente, na América Latina nos anos 60 do último século, que importaram além das medidas de ajustes econômicos, políticas educacionais públicas dos países desenvolvidos⁴⁰.

O paradigma do capitalismo vigente na época era o liberalismo econômico⁴¹ baseado na política do livre-mercado com acesso irrestrito de produtos e mercado consumidor pelo mundo. O pressuposto máximo do liberalismo era a igualdade de oportunidades oferecida aos países ou empresas na comercialização de produtos, independente da sua posição ocupada na D.I.T.

O ideal do liberalismo atingiu a educação creditando na figura da escola e do indivíduo a possibilidade de promoção social, mas também responsabilizou esses atores pelo fracasso. Os defensores do liberalismo acreditavam que a escola resolveria todos os problemas da sociedade, independente do antagonismo das classes sociais. O liberalismo teve grandes reflexos no pensamento educacional brasileiro⁴².

Paulo Freire se encontrava num período de críticas aos ideais do liberalismo econômico. O educador pernambucano foi influenciado pelo processo de descolonização das ex-colônias asiáticas e africanas e pelas leituras de Frantz Fanon, Karl Marx (2010) e Georg Hegel (2000). Estes autores ajudaram Freire a pensar sobre o principal público-alvo de suas práticas educativas: o adulto analfabeto. Freire sabia que o adulto não era o principal culpado/responsável pelo

⁴⁰ É uma contradição, por um motivo. O incentivo ao desenvolvimento industrial dos países subdesenvolvidos pode ter sido pensado com as melhores das intenções, mas o que se viu foi uma produção industrial de baixo valor agregado dos países pobres dependente de tecnologia de alto valor agregado dos países ricos. O resultado do crescimento industrial dos países pobres é uma renovação do modelo de pacto-colonial imposto pelos países ricos nos dias de hoje.

⁴¹ O capitalismo atual reifica o liberalismo de outrora. Nos dias de hoje, talvez esteja ocorrendo uma mudança de paradigma. Os países europeus desenvolvidos que sempre foram a favor do livre-comércio para obter o acesso ao mercado dos países subdesenvolvidos mudaram de posicionamento com a crise das bolsas norte-americana/crise europeia que estagnou a economia dos países pertencentes a OCDE e fez com que eles restringissem cada vez mais o livre acesso aos seus mercados.

⁴² Os preceitos do liberalismo subsidiaram o pensamento dos Pioneiros da Educação Nova (1932).

seu estado de analfabetismo. Este adulto que não sabia ler, escrever e contar é fruto do antagonismo das classes sociais. Ele faz parte da classe marginalizada no sistema capitalista.

6. A NOSSA “INEXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA”⁴³

Um dos graves entraves para o Brasil entrar “nos trilhos” do processo de desenvolvimento social, econômicos e porque não, cultural até os anos de 1950, para Paulo Freire seria a “nossa inexperiência democrática”. Freire se apoia em autores como Toqueville (2005) e Caio Prado Junior (1953) para construir a ideia de democracia. Democracia, segundo Freire, seria discutir experiências de autogoverno. O educador faz um resgate nas raízes históricas de formação do Brasil e aponta que a nossa colonização não permitiu a constituição de uma autonomia política e econômica.

Realmente o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas. O sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o “poder do senhor” se alongava “das terras às gentes também” e do trabalho escravo inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro. (FREIRE, 2011a, p.91).

No livro *Educação como prática de liberdade*, Paulo Freire apresenta as categorias integrar e ajustar e as explica, descrevendo o processo de colonização brasileira. Para o intelectual pernambucano, o projeto colonial português de caráter exploratório procurou ajustar as suas necessidades comerciais sobre as ofertas de produtos primários e mercado consumidor do Brasil. A relação de dependência econômica entre Portugal e Brasil nunca envolveu a integração da metrópole com a colônia; como Portugal não se interessou por povoar o Brasil, só foram cultivados vínculos de animosidades entre eles.

Segundo Paulo Freire, a elite brasileira até os anos de 1950 carregava uma marca histórica do projeto colonial em que recebia doações de receitas prontas pensadas nos países de capitalismo mais avançado. A nossa sociedade era alienada formada por grupos dirigentes que “oscilam entre o otimismo ingênuo e a desesperança. Incapazes de projetos autônomos de vida, buscam nos transplantes inadequados a solução para os problemas do seu contexto.” (FREIRE, 2011a, p. 73). A sociedade brasileira de tanto estar acostumada a soluções transplantadas,

⁴³ “Inexperiência democrática” é uma expressão que Paulo Freire retira do livro *A democracia na América* de Toqueville para explicar a imaturidade brasileira em constituir governos verdadeiramente democráticos. Ao longo deste capítulo explicarei o que é democracia para Paulo Freire e Toqueville.

tomadas por empréstimos de outros contextos, apresentam atitudes de desânimo e inferioridade em relação aos países que ofertam essas condições.

No livro *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire avança a discussão em torno da categoria invasão cultural. Esta categoria denuncia a influência/imposição do pensamento dominante dos países desenvolvidos sobre o Brasil em questões econômicas, sociais e culturais. Mas, o educador também aponta para a contradição dessa ordem, quando desenvolve a categoria síntese cultural. Segundo Freire (2011c, p.249) no processo de síntese cultural, “não há invasores, não há modelos impostos, os atores fazendo da realidade objeto de sua análise crítica, jamais dicotomizada da ação, se vão inserindo no processo histórico, como sujeitos”.

O intelectual pernambucano explica o preconceito e a desvalorização que a sociedade brasileira deposita no trabalho manual, mecânico em decorrência do nosso passado escravista. Freire se apoia no pensamento de Marx (2010) e Hegel (2000) para retirar o caráter negativo que envolve a categoria trabalho. O trabalho constitui, modifica e torna o homem um sujeito histórico. É através do trabalho que o homem modifica a natureza, sobrevive, e dialeticamente a natureza transforma o homem. “Não é só o trabalhador que transforma a matéria-prima numa mercadoria. O trabalho, como ato de produzir, também transforma o homem, o trabalhador. O trabalhador que faz o pote, ao transformar a argila numa mercadoria, transforma a si mesmo num oleiro” (HEGEL, p. 24, 2000).

Para Freire, a sociedade brasileira após os anos 50 estava de mudança, entrava na recente fase de transição, em que o povo saía do estado de imersão em torno dos problemas sociais e econômicos de nosso país. O Brasil estava passando por um surto de desenvolvimento econômico que não significava a passagem direta para uma sociedade mais aberta e crítica. A postura crítica, ou seja, a transitividade crítica de Freire só poderia ser resultado da mudança econômica e do trabalho pedagógico crítico. “Não será, por isso mesmo, algo apenas resultante das modificações econômicas, por grandes e importantes que sejam. A criticidade, como a entendemos, há de resultar de trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias.” (FREIRE, 2011a, p.84)

7. CONCLUSÃO

Uma das diferenças entre os educadores Paschoal Lemme e Paulo Freire passa pela formação religiosa. O primeiro era ateu declarado (LEMME, 2004) e o segundo tinha uma formação cristã católica. As semelhanças na história de vida desses educadores são muitas. Apesar de Freire ser 17 anos mais novo que Paschoal, os dois morreram no mesmo ano. Eles são contemporâneos, ou seja, passaram pelos mesmos movimentos políticos que assolaram o Brasil e o mundo. Os intelectuais foram perseguidos políticos. Lemme pela ditadura Vargasista e Freire pela ditadura dos Militares. O primeiro ficou preso por quase dois anos e o segundo ficou fora do Brasil por mais de 15 anos. Os professores escreveram vastas

pesquisas sobre o ensino voltado para o público de adultos. Os intelectuais acreditavam estar pensando numa nova educação para um novo homem.

Para este trabalho, a característica do pensamento dos educadores que mais os aproximou foi o uso da leitura marxista para a análise da realidade dos países periféricos ao capital-imperialismo, no caso mais profundo, no desenvolvimento de conceitos que explicassem a realidade da educação brasileira. A grande contribuição desses autores ao seu tempo foi realizar análises que compreendiam a educação dentro de um sistema de disputas de classes.

Paschoal foi mais incisivo que Freire em suas críticas na questão da importação do pensamento dominante dos países de capitalismo mais avançado, sem a necessária adaptação a realidade brasileira. Talvez, tenha influenciado para isso, a personalidade mais contestadora de Paschoal e a formação católica de Freire.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, F. **Em busca do socialismo: últimos escritos e outros textos**. São Paulo: Xamã, 1995.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 14^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50^aed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011c.

FONTES, V. **O Brasil e o capital-imperialismo. Teoria e história**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/UFRJ Editora, 2010.

GONÇALVES, C., W. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. São Paulo: Civilização brasileira, 2006.

HAESBAERT, R. **Territórios Alternativos**. São Paulo: Contexto, 2006.

HEGEL, G. **Grundlinien der Philosophie des Rechts Auf der Grundlage der Werke von 1832-1845 neu editierte Ausgabe**. Red. Eva Moldenhauer und Karl Markus Michel. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2000.

JUNIOR, C. **Evolução Política do Brasil e Outros Estudos**. São Paulo: Cia das Letras, 1953.

KONDER, L. A questão da ideologia em Gramsci. Recuperado em maio, 2013, de <http://www.acesa.com/gramsci/?id=298&page=visualizar>, 2002.

LANDER, E. Ciências Sociais: Saberes coloniais e eurocêntricos. In: Lander, E. (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. (Silva, J. C., trad.) Buenos Aires: Clacso, 2005.

LEMME, P. **Estudos de educação**. Rio de Janeiro: Livraria Tupã, 1953.

LEMME, P. **Paschoal Lemme: memórias de um educador**. 2ªed. Brasília: Inep, 2004.

LIMOEIRO–CARDOSO, M. Sobre a teorização do capitalismo dependente em Florestan Fernandes, in: FÁVERO O. (org.), **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. Campinas: Autores Associados/Eduff, 2005.

LIBÂNEO, J. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. 4ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

MENDES, D. Anotações sobre o pensamento educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 68, n. 160, p. 493-506, set./dez/1987.

RUMMERT, S.; ALGEBALIE, E.; VENTURA, J. **Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo**. 34ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Natal, RN, de 02 a 05 de outubro de 2011.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, B. S. (org.). **Globalização-fatalidade ou utopia?** Porto: Afrontamento, 2000.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

TEIXEIRA, A. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. 5ªed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.

TOQUEVILLE, A. **A democracia na América**. São Paulo: Martins editora, 2005

WALLERSTEIN, I. M. **O universalismo europeu: a retórica do poder**. (Medina, B., trad.). São Paulo: Boitempo, 2007.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Abstract: The capital-imperialist discourse cannot be explained only by the economic relations and their own purposes, but it can also be understood as a process that reaches all dimensions of human activity. Education can be considered one of these dimensions of capital-imperialism. In order to discuss the capital-imperialism speech relationship and its impact on education, text looks us over the works of two Brazilian intellectuals: Paschoal Lemme and Paulo Freire. The two teachers are considered precursors of a group of critical thinkers who were standing in contrast to an elitist and highly exclusionary education model that was established

in Brazil, especially in the last century. We defend the thesis that if we put a magnifying glass on the life history of these authors (which to some extent shows similarity between them) find elements that can contribute to contextualize the origin of the critical movement of Brazilian education after the 1950s.

Keywords: capital-imperialist; Paschoal Lemme e Paulo Freire.

SOBRE A ORGANIZADORA

IVONE GOULART LOPES Doutora em Educação pela PUC-Rio. Atuou como professora e gestora na SEDUC/MT; lecionou na Graduação e Pós-Graduação nas faculdades: UNIAMERICAS/CE, FAK/CE, FATE/CE e na UNEOURO/RO como professora e pesquisadora. Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em História da Educação e Memória em Ouro Preto do Oeste/RO (GEPHEM-OPO), é membro do GPAE do IFRO/Cacoal; do MNEMOS da UNIR/RO e da Associazione Cultori Storia Salesiana. Rua José Wensing, n. 1782. Barra Nova – Ouro Preto do Oeste /RO – CEP: 76.920-000. E-mail: ivone.goulart@hotmail.com

SOBRE OS AUTORES

ANDRÉ LUIZ RODRIGUES CARREIRA Doutorando do Programa de Pós-Graduação em História Social na Universidade de São Paulo (FFLCH/USP)

BERENICE CORSETTI Graduação em História pela Universidade de Caxias do Sul, Mestrado em História pela Universidade Federal Fluminense, Doutorado e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. É bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq e professora titular da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Integra o Comitê de Ética em Pesquisa da UNISINOS. Desenvolve investigações em temáticas relacionadas à História da Educação e às Políticas Educacionais.

BETÂNIA DE OLIVEIRA LATERZA RIBEIRO Doutora em Educação, pela Universidade de São Paulo, pós-doutorado em Psiquiatria, Neurologia e Psicologia Médica, pela USP/SP. Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – UFU e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa de História e Historiografia da Educação.

CASSIA HELENA GUILLEN CAVARSAN Mestre em Educação pela Universidade Católica do Paraná (2015). Graduada em Letras Português- Inglês pela mesma instituição. Atualmente cursa segunda licenciatura em Pedagogia, na instituição de Ensino a Distância, Uninter, e participa do grupo de pesquisa em História da Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Atua como professora do Ensino Fundamental de nove anos, nas séries iniciais, na rede municipal de São José dos Pinhais, desde 2005.

DANIEL LUIZ POIO ROBERTI Graduado em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (2007), mestre em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (2011) e doutor em Educação pela UFF (2015). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal Fluminense (IEAR) e integrante do Núcleo de Pesquisa em Geografia Humana: Teoria, Método e Ensino (NUPEGH) e do Grupo de Pesquisa e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI/Cnpq-UFF). Atua principalmente nos seguintes temas: construção dos conceitos geográficos e cartográficos no segmento básico de ensino.

DAYSE MARINHO MARTINS Doutoranda em Políticas Públicas - UFMA; Mestra em Cultura e Sociedade - UFMA; Especialista em Psicopedagogia, História do Brasil, Ensino de Filosofia e Sociologia, Educação Infantil, Ensino de História, História da África e do Maranhão, Planejamento educacional e Políticas Públicas, Neuropsicopedagogia e Ludopedagogia. Licenciada em Pedagogia, História e Filosofia; Graduanda em Psicologia e Sociologia. E-mail: daysemarinho@yahoo.com.br

ESTELA NATALINA MANTOVANI BERTOLETTI Licenciada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1990); Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1997); Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2006); pós-doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2011); pós-doutora em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2014). É professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, atuando no curso de Pedagogia, especialização em Educação e mestrado em Educação. Foi vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (2011-2013) na mesma Universidade.

IVONE GOULART LOPES Doutora em Educação pela PUC-Rio. Atuou como professora e gestora na SEDUC/MT; lecionou na Graduação e Pós-Graduação nas faculdades: UNIAMERICAS/CE, FAK/CE, FATE/CE e na UNEOURO/RO como professora e pesquisadora. Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em História da Educação e Memória em Ouro Preto do Oeste/RO (GEPHEM-OPO), é membro do GPAE do IFRO/Cacoal; do MNEMOS da UNIR/RO e da Associazione Cultori Storia Salesiana. Rua José Wensing, n. 1782. Barra Nova – Ouro Preto do Oeste /RO – CEP: 76.920-000. E-mail: ivone.goulart@hotmail.com

JOSINEIDE SIQUEIRA DE SANTANA Possui Graduação em Licenciatura Plena História pela Universidade Federal de Sergipe. Especialista em Didática do Ensino Superior pela Faculdade São Luís de França – FSLF. Mestre em Educação pelo Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação, Instituições Escolares (UFS). Membro da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). Atualmente é professora titular – Secretaria de Estado da Educação e do Deporto. Desenvolve pesquisas nos seguintes temas História da Educação, Cultura Escolar, Educação de Órfãos, Educação Confessional.

MARIA APARECIDA ALVES SILVA Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Rio Verde. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Atualmente é acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU (Doutorado), Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação. Orientadora educacional da Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde/GO desde o ano de 2003.

MARIA AUGUSTA MARTIARENA DE OLIVEIRA Licenciada em História pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Mestre e doutora em Educação – linha de pesquisa Filosofia e História da Educação pela mesma instituição. Realizou seu estágio pós-doutoral na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. É

professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Osório.

RENATA DE SAMPAIO VALADÃO Mestre em Educação - UEMS Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - Unidade Universitária de Paranaíba; Especialista em Gestão de Pessoas e Finanças - FIRB Andradina/SP (2010) e Gestão Empresarial e Controladoria - FIU Pereira Barreto/SP (2005); Graduada em Administração pelas Faculdades Integradas Urubupungá/SP (2004). CRA/SP n. 114984. Membro do GEPHEB - Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira - UEMS. Atualmente ocupa o cargo de professora nos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Psicologia das Faculdades Integradas Urubupungá e coordena as atividades de Estágio Supervisionado; Atividades Complementares e Trabalho de Conclusão de Curso.

ROSEMEIRE SIQUEIRA DE SANTANA Possui Graduação em Licenciatura Plena Pedagogia pela Faculdade São Luís de França - FLSF. Especialização (andamento) em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Jardins – FAJAR. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre História do Ensino Superior – GREPHES (UFS). Membro da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). Atualmente é professora titular - Secretária de Estado da Educação e do Desporto, e da Secretária Municipal de Educação Estância/SE. Desenvolve pesquisas nos seguintes temas História da Educação, Cultura Escolar, Educação da Infância Pobre, Educação Confessional, Pedagogia Espírita.