

# XIII

ENCONTRO  
MARANHENSE DE  
HISTÓRIA DA  
EDUCAÇÃO



## Anais

06 a 09 de Julho | 2021

 <https://www.nedhel-ufma.com.br/>

 YouTube: NEDHEL

 Instagram: @nedheloficial

 Facebook: NEDHEL

**NEDHEL**  
  
Núcleo de Estudos e Documentação  
em História da Educação e  
das Práticas Leitoras

**ANAIS**

**XIII ENCONTRO MARANHENSE DE  
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

**São Luís, MA  
2021**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MARANHÃO**

Prof. Dr. Natalino Salgado  
Reitor

Prof. Dr. Fernando Carvalho  
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Lucinete Marques Lima (UFMA)  
Coordenadora do Programa de Pós-  
Graduação em Educação

Prof. Dr. Samuel Luis Velázquez  
Castellanos  
Coordenador do NEDHEL



**NÚCLEO DE ESTUDOS E  
DOCUMENTAÇÃO EM HISTÓRIA DA  
EDUCAÇÃO E DAS PRÁTICAS LEITORAS  
DO MARANHÃO**

Prof. Dr. Samuel Luis Velázquez  
Castellanos  
Coordenador Geral

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Diana Rocha da Silva  
Coordenadora Acadêmica

Prof. Dr. Cesar Augusto Castro  
Coordenador Administrativo

Imagem da capa: Writing boy, Albert Anker, 1883.

**COMITÊ DE ORGANIZAÇÃO:**

Prof. Dr. Samuel Luis Velázquez  
Castellanos (UFMA)

Prof. Dr. Cesar Augusto Castro (UFMA)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Diana Rocha da Silva (UFMA)

Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Lucinete Marques Lima (UFMA)

**Comitê Científico:**

Prof<sup>a</sup>. Dra. Carlota Boto (USP)

Prof. Dr. Antônio de Pádua de Carvalho  
Lopes (UFPI)

Prof<sup>a</sup>. Dra. Elisabete de Sousa Abrantes  
(UEMA)

Prof<sup>a</sup>. Dra. Dirlene Barros (UFMA)

Prof<sup>a</sup> Dra. Juraci Maia Cavalcante (UFC)

Prof. Dr. Acildo Leite (UFMA)

Prof<sup>a</sup>. Dra. Diomar das Graças Motta  
(UFMA)

Prof. Dr. Bruno Bomtempo (USP)

Prof<sup>a</sup>. Dra. Wanja Maria Dominices  
Coutinho Fernandes (UFMA)

Prof. Dr. Carlos Eduardo Viera (UFPR)

Prof<sup>a</sup>. Dra. Odaléia Alves da Costa (UFMA)

Prof<sup>a</sup>. Dra. Adriana Maria Paulo da Silva  
(UFPE)

Prof<sup>a</sup>. Dra. Laura Maria Alves de Araújo

Prof<sup>a</sup>. Dra. Claudia Alves (UFF)

Prof<sup>a</sup>. Dra. Sônia Maria de Araújo (UFPA)

**Comitê de Apoio:**

Amaury Araujo Santos

Andreia Monteiro Carvalho

Arthur Marques Cruz

Claudia Polliny Marinho de Sousa

Ercilia Pereira Gomes

Jaciara Silva Miranda Reis

Jarina Serra Santos

Joerberth Reis Machado

Kátia Santos Silva

Kathia Salomão

Ludmila da Silva Sousa

Matheus de Araújo Souza

Nathalia Christie Bertrand Cunha

Rita de Cássia Furtado Pajáú

Sarah Moreira Santos Ribeiro

Thaís Celeste Nunes Souza

Vanessa Janiele Martins Rodrigues

Encontro Maranhense de História da Educação (13. : 2021 : São Luís, MA).

Anais [recurso eletrônico] / 13º Encontro Maranhense de História da Educação: Cultura material escolar na gramática da escola, 06 a 09 de julho de 2021. - São Luís, MA : NEDHEL, 2021.

Disponível em: <<https://www.nedhel-ufma.com.br/>>

ISSN: 2236-3971

1. Educação - História - Congresso. 2. Educação - História - Maranhão.  
3. Gramática Escolar. I. Título.

CDD 37 (091):061:3

# TRABALHOS COMPLETOS

COMUNICAÇÕES ORAIS



# MÉTODO DE ENSINO INTUITIVO: UMA NOVA PROPOSTA METODOLÓGICA DE ENSINO E CONTRIBUIÇÕES

Ângela Maria Solano de Moura (UERN) - [angelamoura@alu.uern.br](mailto:angelamoura@alu.uern.br)

Ewerton Felipe Melo Lopes (UERN) - [ewertonlopes@alu.uern.br](mailto:ewertonlopes@alu.uern.br)

Joseane Abílio de Sousa Ferreira (UERN) - [joseaneabilio@uern.br](mailto:joseaneabilio@uern.br)

## RESUMO

Discutir os caminhos da História da Educação, é logo pensar que nossas produções fazem parte dessa História, construindo seus marcos e temporalidades. Nossas produções estão imersas no processo de organização do campo, marcado recorrentemente, por tempos, espaços e marcos instituídos pela própria História da Educação, que se constrói e se ergue a partir de áreas e especificidades do campo em cada momento da História. Os métodos fazem parte da história da formação dos saberes escolares e da organização pedagógica da escola e, por conseguinte, de uma disciplina (SOUZA, 2011). De acordo com Valdemarin (2004), essa discussão acerca dos métodos de ensino, é fundamental para pensar a questão da profissão docente, dos conteúdos a ser ensinados, bem como os valores e normas para a formação de um povo em uma determinada época (BITTENCOURT, 2008). Neste sentido, o presente artigo tem como objetivo apresentar as contribuições do método de ensino intuitivo para a formação dos professores, desde sua propagação no final do século XVIII por Pestalozzi e seus discípulos. No Brasil, foi propagado por Rui Barbosa, que traduziu Lições de Coisas, uma obra de Calkins e legalmente instituída no país, através da Reforma Leôncio de Carvalho, em meados do século XIX. Esse período histórico, foi marcado pelas mudanças de como ensinar, e o método de ensino intuitivo estava muito presente, por trazer uma ruptura do ensino técnico e repetitivo. Dentro dessa perspectiva questionou-se, como esse método era aplicado, suas vantagens e desvantagens, quais as contribuições que tal método poderia proporcionar para o ensino de cada disciplina e na prática de aprendizagem das crianças? E como essa nova proposta metodológica se firmou. Para a realização desse estudo, foi realizada uma pesquisa qualitativa que foram utilizados como embasamento teórico os estudos de: Bonato, Coelho e Menezes (2011); Saviani (2006); Valdemarin (2006, 2014); Bittencourt (2011); que abordam claramente o significado e os pareceres desse método de ensino. O presente artigo está dividido em duas sessões, a primeira apresenta um estudo sobre as contribuições do método intuitivo e a partir desse estudo, entender a formação de professores no século XIX, a segunda parte apresenta um norte de uma nova proposta metodológica, que muitos estudiosos e educadores tomaram para si. A importância desse estudo dentro do campo da historiografia da educação brasileira, tem representatividade dentro do processo de escolarização, tendo em vista que o referido método foi bastante adotado nos bancos escolares das escolas.

**Palavras-chave:** Ensino. Métodos de ensino. Método Intuitivo. Metodologias.

## ABSTRACT

Discussing the paths of the History of Education, is to think that our productions are part of this history, building its milestones and temporalities. Our productions are immersed in the process of organizing the field, recurrently marked by times, spaces, and milestones established by the History of Education itself, which builds and rises from fields and specificities of the field at each moment in history. The methods are part of the history of the formation of school knowledge, including the pedagogical organization of the school and, consequently, of a subject (SOUZA, 2011). According to Valdemarin (2004), the discussion about teaching methods is fundamental for thinking about the issue of the teaching profession, the contents to be taught, as well as the values and norms for the formation of a people at a given time (BITTENCOURT, 2008). In this sense, this article aims to present contributions of the intuitive teaching method to teacher training since its propagation in the late eighteenth century by Pestalozzi and his disciples. In Brazil, it was spread by Rui Barbosa, who translated Lissões de Coisas, a work by Calkins and legally instituted in the country through the Leôncio de Carvalho Reform, in the mid-19th century. This historical period was marked by changes in how to teach, and the intuitive teaching method was very present, as it brought a break from technical and repetitive teaching. From this perspective, it was questioned how this method was applied, its advantages and disadvantages, what contributions could this method provide for the teaching of each discipline and the children's learning practice? And also, how this new methodological proposal was established. To realize our objectives, one qualitative research was carried out using the following studies as a theoretical foundation: Bonato, Coelho, and Menezes (2011); Saviani (2006); Valdemarin (2006, 2014); Bittencourt (2011); who address the meaning and views of such teaching method. The current article is divided into two sections: the first presents a study on the contributions of the intuitive method and, as a result, understanding teacher education in the nineteenth century; the second part presents a guide to a new methodological proposal that many scholars and educators adopted. The importance of this study within the field of the historiography of Brazilian education is representative within the schooling process, considering that the aforementioned method was widely adopted in the school banks of schools.

**Keywords:** Teaching. Intuitive Method. Methodology

## 1 INTRODUÇÃO

O método de ensino intuitivo que se propagou nos séculos XVIII foi idealizado por Pestalozzi e seus discípulos, Johann Heinrich Pestalozzi foi um educador suíço responsável por mudanças educacionais em seu país. Pode dizer que esse é um educador relativamente pouco conhecido no Brasil, mas esse método de ensino vem se perpetuando

desde o início da sua idealização causando profundas mudanças nos sistemas de ensino nos séculos XIX e XX, tanto no Brasil, como em outros países. Período este que já estava acontecendo significativas mudanças de como se ensinar, dando ênfase na mudança de práticas utilizadas para o ensino-aprendizagem em sala de aula, no primário, ou seja, nos anos iniciais. No Brasil, foi propagado por Rui Barbosa, que traduziu Lições de Coisas, uma obra de Calkins e legalmente instituída no país, através da Reforma Leôncio de Carvalho, em meados do século XIX e recomendado a ser o único instrumento para mediar o ensino nas escolas primárias, no início da república, naquele momento histórico de mudanças em ocorria forte mudanças nas estruturas políticas e organizacionais esse método ganha destaque e sentido, impactando o trabalho didático e buscando dar um caráter científico a educação.

A Reforma Leôncio de Carvalho que Saviani (2006, p. 25) cita é “adotada no decreto n.7.247, de 19 de abril de 1879, que reformou o ensino primário, secundário e superior no município da Corte”, isso permitiu ao ensino a abertura de novas metodologias para a prática do ensino em relação a outras reformas já presentes, havendo rupturas que regulamenta os currículos das instituições (SAVIANI, 2006, p.26).

A partir dessa perspectiva de entender mais sobre os métodos e as implicações metodológicas a eles associadas, o presente artigo objetiva apresentar as contribuições do método de ensino intuitivo para a formação dos professores, levantando questionamento em como esse método era aplicado, suas vantagens e desvantagens, quais as contribuições que tal método poderia proporcionar para o ensino de cada disciplina e na prática de aprendizado das crianças. E como essa nova proposta metodológica se firmou nas discussões que envolviam a escola e suas práticas pedagógicas.

Para a realização desse estudo, foi realizada uma pesquisa qualitativa onde para Gil (2002, p. 133) “A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação”, e bibliográfica que se tratou de um levantamento bibliográfico, que coloca o pesquisador diante tudo o que já foi escrito sobre o tema pesquisado (LAKATOS e MARCONI, 1992, p. 43).

## 2 AS CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO INTUITIVO PARA SE ENTENDER A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO SÉCULO XIX

O método de ensino intuitivo trouxe consigo grandes marcos para a educação, provocando rupturas na forma de entender e olhar a escola presente no século XVIII e que até hoje ainda é presente em salas de aula, sendo eles o encontro com práticas de ensino repetitivos e sem a presença da interação entre as coisas, o objeto a ser estudado diante sua realidade. Este método enfatiza a necessidade de se aprender através da experiência do contato e do aprender fazer.

Alguns educadores do primário, do século XXI, estão deixando de lado o método intuitivo, muitos nem conhecem ou sabem explicar como se dar a aplicação desse método e qual sua proposta, levando a indagação de que será que ainda temos a presença dele nas escolas? Quando o método de ensino intuitivo é compreendido, percebe sua aplicabilidade para o ensino atual, com toda tecnologia e o tradicionalismo que ainda existe, pode-se sim aplicar em sala de aula, de forma instigante, é uma nova forma de se aplicar os conteúdos, saindo do mecânico e repetitivo, abrindo novos horizontes e outras perspectivas de como conduzir o processo de ensino e aprendizagem, dando um caráter científico e uma certa racionalização do ensino pelo método intuitivo. Para caracterizar a intenção desse método Valdemarin (2006, p. 90) cita:

Em meados do século XIX, o método intuitivo é entendido por seus propositores europeus como um instrumento pedagógico capaz de reverter a ineficiência do ensino escolar, assim pontuada: forma alunos com domínio insuficiente de leitura e escrita e com noções de cálculo insatisfatórias, principalmente pelo fato de alicerçar a aprendizagem exclusivamente na memória, priorizar a abstração, valorizar a repetição em detrimento da compreensão e impor conteúdos sem exame e discussão (VALDEMARIN, 2006, p. 90).

A ineficiência do ensino escolar é algo preocupante diante o olhar dos educadores e deste método, é presente uma fragilidade e carência de instrumentos pedagógicos, dos currículos, da gestão e da própria prática da docência para Bonato, Coelho e Menezes (2011, p. 7) é “necessária uma renovação pedagógica e, para isso, a implantação de um método de ensino que fosse capaz de efetivá-la”, nesta situação o método intuitivo se baseia em articular e minimizar os prejuízos da educação. As fragilidades e problemas em relação aos métodos ainda são justificativas para amenizar o número de alunos com deficiência na escrita e na leitura, na matemática, através da memorização, mas não estamos falando aqui de uma memorização mecânica, que memoriza hoje e esquece

amanhã, mas sim pautada na compreensão e discussão do conteúdo apresentado. Essa discussão nos leva a pensar que os métodos ainda um debate muito recorrente quando se fala do sucesso ou do fracasso nas aprendizagens dos alunos, quase sempre ainda apontando que o problema é a falta de novas metodologias dentro das escolas.

Para Valdemarin (2006, p. 94):

O conhecimento não é meramente transmitido e memorizado, mas emerge no entendimento da criança a partir dos dados inerentes ao próprio objeto. O diferencial caracterizador das lições de coisas residiria, portanto no procedimento didático de “colocar ideias frente à necessidade de nascer” (VALDEMARIN, 2006, p.94).

No método intuitivo o ensino não se dá início nos livros didáticos pré-estabelecidos pelo governo, que se quer tem um olhar único para cada região, cada estado e das atividades prontas antes mesmo de conhecer sua clientela, ele é permeado pelo desejo do entendimento da criança a partir do que ela já sabe, já conhece “inerentes ao próprio objeto”, é a criança aprender que na sua casa tem pano de prato de diversas cores, com vários desenhos e formas geométricas, então a partir desse conhecimento prévio ela vai estabelecer relações com os conteúdos que querem que ela tenha conhecimento.

Em currículos e atividades avaliativas, tendo a avaliação rigorosa, pautada de regras, de números, de prazos e submissões, para alcançar um número que vai considerar o desenvolvimento satisfatório ou não de seu aluno, conteúdos que desde o seu início são aplicados para uma avaliação final sendo que o método intuitivo apresenta uma análise de conhecimentos sem exame e discussão (VALDEMARIN, 2006), visando assim uma aprendizagem livre, rompendo algumas estruturas presente nas instituições e a criação de novos espaços, matérias e ferramentas educacionais que possibilitem aos alunos uma aprendizagem espontânea. A nova Reforma Leôncio de Carvalho trouxe a criação de jardins-de-infância, caixa escolar, bibliotecas e museus escolares para o ensino primário ao superior na sua regulamentação abrangendo associações para cursos livres, faculdades de direito e de medicina (SAVIANI, 2006, p.26) se apresenta uma nova metodologia de ensino que enfatiza a prática dos conteúdos.

O método intuitivo como uma nova proposta de renovação pedagógica, Valdemarin (2001, p. 158-159) explica que:

No cerne da renovação pedagógica, encontra-se a elaboração e difusão de um novo método de ensino: concreto, racional e ativo, denominado “ensino pelo

aspecto”, “lições de coisa” ou “ensino intuitivo”. O novo método pode ser sintetizado em dois termos: observar e trabalhar. Observar significa progredir da percepção para a ideia, do concreto para o abstrato, dos sentidos para a inteligência, dos dados para o julgamento. Trabalhar consiste em fazer do ensino e da educação na infância uma oportunidade para a realização de atividades concretas, similares aquelas da vida adulta. Aliando observação e trabalho numa mesma atividade, o método intuitivo pretende direcionar o desenvolvimento da criança de modo que a observação gere o raciocínio e o trabalho prepare o futuro produtor, tornando indissociáveis pensar e construir (VALDEMARIN, 2001, p. 158-159).

Um ensino “concreto, racional e ativo”, sintetiza no ato de observar e trabalhar, mas um observar não de repetição, mas de um conhecimento concreto para o abstrato, que a criança deveria começar a ser ensinada a partir de seus conhecimentos, do que já traz de seu convívio familiar e social, para depois dar-se início ao desconhecido, trabalhar sob conhecimento da realidade da criança. O professor teria que mediar a aprendizagem através das experiências, com o contato do objeto estudado, não só escutar, mas vivenciar, sentir, observar. O que será avançamos nas nossas práticas pedagógicas de hoje? Será que já conseguimos colocar em prática essas indicações que há muito tempo a escola já apontava como necessidade? Como as escolas tem se posicionado diante dessa questão?

O método intuitivo deveria estar intrínseco ao processo de ensino e aprendizagem, é um ensino com o olhar voltado para a vivência de seu aluno, um método que não é somente aplicado na louça e no giz ou projetor de mídia, a aprendizagem se dar de forma espontânea e livre, esse é o principal aspecto para que o professor possa suscitar e manter o interesse do aluno pela aprendizagem, a criança podendo ser auxiliadas por objetos, como os que produzem imagens e sons, propiciando uma associação ao assunto ou disciplina a ser aprendida, dessa forma atraído a atenção do aluno e assegurando o aprendizado.

É um modelo que muito tem a contribuir com a educação, mas para a eficácia de sua aplicabilidade é necessário que as escolas reformulem seus planejamentos, currículos, estratégias e trabalhos pedagógicos, como também a recepção deste método na prática da docência.

Este método está intrínseco ao processo de formação do professor, no qual contribui para sua atuação positivamente, sendo o caminho que o professor segue a partir das coisas, ou seja, da experiência vivenciada por cada estudante, assim facilitando a articulações de ideias para que ocorra de forma satisfatória o processo de ensino e

aprendizagem. Se dá início aos conteúdos programados nos currículos e documentos a partir do que já é conhecido e da experimentação das coisas.

### 3 O MÉTODO INTUITIVO COMO NOVA PROPOSTA METODOLÓGICA

A proposta de ensino é um tema bastante discutido por pesquisadores e educadores que buscam cotidianamente novas metodologias para suas salas de aula, de como ensinar? Aqui neste estudo apresentamos um método intuitivo que não é novo e nem considerado inovador, mas sim um método que se firmou no país no século XIX e que contribuiu para um modelo de ensino particular de memorização.

Para Valdamarin (2014, p. 155):

As questões sobre como ensinar podem ser consideradas elementos definidores da profissão docente e estão entrelaçadas ao conteúdo a ser ensinado, aos valores considerados para a formação humana e à teoria do conhecimento que fundamenta o processo cognitivo do aluno e, até o século XIX, todos esses aspectos podiam ser compreendidos a partir do método de ensino – síntese das proposições teóricas e guia prático da profissão de ensinar (VALDEMARIN, 2014, p.155).

São questões “sobre como ensinar? z” Que deve circundar a prática docente, é a partir dela que surge as reflexões da atuação e das metodologias adquirida pelos professores, é esta pratica que permite que seja definida a profissão docente e que seja de melhor aceitação da aplicabilidade dos conteúdos para a realidade de seus alunos. Para se ensinar existe diversos caminhos a serem seguidos, mas é necessário que antes de tudo o professor conheça teoricamente o caminho, a metodologia escolhida, para assim entrar em um espaço que entenda o que ali pode acontecer.

A metodologia do método de ensino intuitivo no qual Valdamarin (2014) apresenta é de fazer da educação dos sentidos o objetivo mais importante, que enfrenta um fato novo e determinante para a educação, no qual a partir dele um novo modelo de se ensinar é apresentado, que Valdamarin (2014, p.160) diz ser “um caminho metódico para a educação dos sentidos e para a educação pelas coisas e pela experiência”. Sendo assim esta nova proposta metodológica que dá início no país em meado do século XIX é o renovar do ensino tradicional, no qual até hoje ainda é impregnado nos bancos escolares, apresentando um novo olhar e novas possibilidades de aprendizagem a partir de experiências do conhecido.

Para Valdamarin (2014, p.161):

O método de ensino intuitivo, popularizado também sob a denominação de lições de coisas e método objetivo, pode ser caracterizado como a prática pedagógica que faz uso de objetos didáticos, conhecidos ou semelhantes àqueles conhecidos pelos alunos, para promover a aprendizagem. Esta prática baseia-se numa concepção sobre o conhecimento humano segundo a qual todas as noções do espírito têm sua origem na percepção da existência de semelhanças e diferenças entre os objetos proporcionada pelos sentidos, ou, dito de outro modo, o conhecimento das coisas que nos rodeiam é possível pelo fato de termos sentidos que fazem a ligação entre o objeto a ser conhecido e o sujeito que conhece, criando ideias. (VALDEMARIN, 2014, p.161).

Esta nova concepção de ensino o qual valoriza a aprendizagem do fazer material didático o objeto já conhecido, é compreendido que a criança já chega no espaço escolar com conhecimentos prévios e que já sabe defini-los, então é a partir dessa prática pedagógica que a aprendizagem é facilitada. A metodologia é aplicada a partir de um conhecimento prévio que o aluno já tem a acerca de determinado objeto, e este será o instrumento de mediação para o conteúdo que o professor quer apresentar em determinada aula, considerando os sentidos existentes nessa troca de conhecimento, onde a criança apresenta suas concepções e interpretações, se tornando um sujeito participativo de seu próprio processo de aprendizagem.

Sobre cada proposta metodológica inserida na educação, é necessário ter um olhar mais cuidadoso, os quais Bittencourt (2011, p.503) relata que é a partir dos “procedimentos metodológicos que sofreram mudanças significativas com ampliação das fontes oriundas de diversos lugares”. O método intuitivo, como todos os outros métodos tem sua adequação específica a realidade que está sendo aplicado, é o que se espera dos educadores quando aplicam suas metodologias, que elas estejam inseridas no contexto da vivência de seus educandos, são as mudanças que cada lugar exige que seja feita, isso é refende a cada comunidade que está inserida a escola, a cada turma que são consideradas heterogêneas, são os lugares e as coisas que constitui e que forma o processo metodológico do método intuitivo.

Este método não somente é concebido de uma forma só, há educadores que se utilizam dele como um método geral de ensino, que pode ser utilizado em todos os conteúdos, mas outros o considera adequado somente a conteúdos específicos, que visam a aprendizagem do concreto, compreendendo somente o que está à vista, se ausentando das interpretações e compreensões das linguagens (VALDEMARIN, 2011, p. 169)

#### 4 CONCLUSÃO

Diante o exposto sobre método de ensino intuitivo, suas metodologias e a intenção de compreender a sua aplicabilidade para o século presente, é notório que este método muito tem a contribuir para a educação, para o processo de formação dos professores e os educandos, pois busca a aprendizagem a partir do conhecimento prévio que cada sujeito chega em sala de aula, se adequando a suas realidades, permitindo construir seus marcos no caminho da história da educação.

Método este que se institui no Brasil por Rui Barbosa através da tradução de Lições de Coisas e firmado pela Reforma Leôncio de Carvalho que instruía o ensino as crianças e apresentava o método de ensino intuitivo pautado na aprendizagem a partir das coisas que podem ser observadas, tocadas e que façam parte do cotidiano, aliadas a observação e compreensão acerca do que está ao seu redor, pois a aprendizagem nesta concepção de ensino trata-se de uma observação e repetição que provoca raciocínio lógico e compreensão do conteúdo programado.

Contribuindo assim com a educação, para que ela seja vista de uma forma mais didática, na qual é possível sim que a criança aprenda a partir do que já lhe é comum. É importante que todo o educador seja do ensino primário ou não, conheça as metodologias que lhes são disponíveis para suas aulas, aqui apresentamos um pouco sobre o método de ensino intuitivo, no qual rompe com o tradicionalismo, partindo para uma aprendizagem prática e que envolve o sujeito em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Produção didática de história: trajetórias de pesquisas. **Revista de História**. São Paulo, n. 164, p. 487-516, jan./jun. 2011.

BONATO, Nailda Marinho da Costa; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MENEZES, Janaína Specht da Silva. EDUCAÇÃO INTEGRAL, ENSINO INTEGRAL E TEMPO NO PENSAMENTO DE RUI BARBOSA. **Histedbr**, Campinas, n. 44, p. 275-292, dez. 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, v. 5, n. 61, p. 16-17, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

SAVIANI, Dermeval. O LEGADO EDUCACIONAL DO “BREVE SÉCULO XIX”. In: SAVIANI, Dermeval; ALEMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Tereza. **O LEGADO EDUCACIONAL DO SÉCULO XIX**. 2. ed. Campinas:

Autores Associados, 2006. Cap. 1. p. 23-28.

VALDEMARIN, Vera Tereza. O MÉTODO INTUITIVO: OS SENTIDOS COMO JANELAS E PORTAS. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Tereza. **O LEGADO EDUCACIONAL DO SÉCULO XIX.**

2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. Cap. 3. p. 85-127.

VALDEMARIN, Vera Tereza. Os sentidos e a Experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Tereza. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. Cap. 4. p. 153-174



# MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA E A PEDAGOGIA NOVA NO BRASIL: UMA RE LEITURA DOS DISCUSSOS E DOS INTERESSES DESSAS CORRENTES DE EDUCAÇÃO

*Ewerton Felipe Melo Lopes (UERN) – felipelopes201519@gmail.com*  
*Ângela Maria Solano de Moura (UERN) - angela.maria43256@gmail.com*  
*Joseane Abílio de Sousa (UERN) - joseaneabilio@hotmail.com*

## RESUMO

O presente trabalho discute o movimento da “Escola Nova” e suas fases, pensando suas etapas e seus modos de se firmar enquanto grupo organizador e estruturante da educação daquela época. Entre outras finalidades, os pressupostos da Escola Nova parte dos objetivos levantados por Rui Barbosa, quando lutava por uma escola pública com base nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação. Seguindo essa linha de pensamento, Saviani (2012) e outros estudiosos fazem uma crítica ao movimento da Escola Nova por tratar da educação como redentora, como a grande solução para o desenvolvimento do país, posto que, é bem notório o caráter utópico que é dado à educação neste movimento. Os escolanovistas prezavam por um ensino que se pautasse em novos métodos, em que a escola fosse promotora de aulas de campo, excursões escolares, trabalho em grupo, experiências práticas (dentre eles a resolução de exercícios práticos, que se configurava no momento de verificação do aprendizado dos alunos), entre outros. Inicialmente utilizamos trechos do Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932), para realizar um breve levantamento de ideais defendidos na presente obra, ainda nesse levantamento Saviani em “Escola e democracia” (1999), em relação ao ideal equitativo, embasado no Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932) e a literatura que diz que a Escola Nova não seria tão “nova”. Portanto, nossa discussão perpassa as mudanças nos planos educacionais, buscando evidenciar como estes ganhavam novos olhares e, novas funções eram atribuídas ao sentido da educação por meios dos olhares e direcionamentos que são encaminhados e indicados por essas correntes de pensamento da educação brasileira. Os discursos no decorrer da história ganham releituras diferentes, assim ocorre/u com a nova pedagogia que utilizada por diferentes grupos ganhou diferentes significados e usos. A pesquisa chega ao resultado de que grupos realizaram diferentes leituras e que um destes defendeu o movimento por motivos econômicos e outro o aliou ao viés tradicional renegando o caráter social do movimento. Foram estas releituras que possibilitam compreender como a ideia em situações diferentes ganhou significações diferentes.

**Palavras-chave:** Escola Nova; Educação brasileira; História.

## ABSTRACT

This paper discusses the “Escola Nova” movement and its phases, considering its stages and ways of establishing itself as an organizing and structuring group of education at that time. Among other purposes, the assumptions of Escola Nova are based on the objectives raised by Rui Barbosa, when he fought for a public school based on the principles of secularism, gratuity, mandatory and co-education. Following this line of thought, Saviani (2012) and other scholars criticize the Escola Nova movement for dealing with education as redemptive, as the great solution for the country's development, since the utopian character that is given is well known. to education in this movement. The New Schools valued teaching based on new methods, in which the school was a promoter of field classes, school excursions, group work, practical experiences (among them the resolution of practical exercises, which was configured at the time of verification of the student learning), among others. Initially, we used excerpts from the Manifesto of the Pioneers of Education (1932) to carry out a brief survey of the ideals defended in this work, still in this Saviani survey in “School and Democracy” (1999), in relation to the equitable ideal based on the Manifesto of the Pioneers of Education (1932) and the literature that says Escola Nova would not be so “new”. Therefore, our discussion permeates the changes in educational plans, seeking to show how these gained new perspectives and new functions were attributed to the meaning of education through the perspectives and directions that are directed and indicated by these currents of thought in Brazilian education. Discourses throughout history gain different reinterpretations, so it happens/u with the new pedagogy that used by different groups gained different meanings and uses. The research arrives at the result that groups carried out different readings and that one of them defended the movement for economic reasons and the other allied it to the traditional bias, denying the social character of the movement. It was these reinterpretations that made it possible to understand how the idea in different situations gained different meanings.

**Keywords/ Palabras clave/ Mots-clés:** New school. Speech. History.

## 1 INTRODUÇÃO

A literatura da História da Educação brasileira demarca que tivemos vários modelos de Escola Nova no Brasil. Já no século XIX temos indícios dos debates de grupo de intelectuais que buscavam alternativas para adotarem uma perspectiva inovadora quanto às metodologias de ensino. Outro grupo, talvez o mais divulgado nas produções sobre essa temática, afirma o movimento da Escola Nova chega ao Brasil na década de 20 do século passado, trazendo uma nova perspectiva de ensino e de abordagem dos conteúdos, ou seja, a ideia era tornar o ensino mais atrativo e eficaz. Esta pesquisa busca apresentar os principais ideais da nova pedagogia e em seguida um levantamento de como o movimento da escola nova ganhou espaço. Importa a esta pesquisa também realizar uma releitura do texto “Escola e Democracia” de Saviani (2012), como forma de compreender como as ideias foram apropriadas e disseminadas e atualmente renegadas.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de cunho explicativo que se dispõe a apresentar evidências históricas extraídas das produções para uma compreensão política das mudanças históricas na educação em 1930 e as inferências que perpetuam ainda no século XXI. Divide-se em três seções essenciais; a primeira abordando as principais ideais escolanovistas com base no documento do manifesto e aliando isso também a visão de Saviani (2012), para discutir problemas eminentes na aplicação do sistema de ensino. Outra é a da curvatura da vara e os embates metodológicos, em que há uma reflexão sobre mudança de visão política como forma de equilíbrio das partes que passam por conflitos, além de políticos e econômicos, metodológicos. Em seguida, na terceira seção, apontamentos os ideais da escola nova no momento presente, mudanças no discurso e apropriações do viés ao próprio benefício, refletindo assim o modo de como os ideais são modificados por alguns indivíduos.

No final do Século XIX e início do XX, a Escola Nova atuou como um movimento que tinha propostas de transformações sociais, pois trazia em seus discursos indicações de inovações a partir da modernização. Sobre as modificações provocadas por tal movimento, ressaltamos os discursos de progresso pregados pela Escola Nova, porque, como é comum aos movimentos e às correntes teóricas, os discursos são organizados e pensados em diferentes tempos, com interesses para demarcar seus espaços na sociedade.

## 2 OS PRINCIPAIS IDEAIS DO MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA

Nesta corrente pedagógica se defende ideais de educação que rompem com algumas visões ideológicas tradicionais de ensino, assim propõe novos métodos de ensino, ao que se sabe que anteriormente o aluno era passivo em sala de aula tendo o professor como detentor e também mediador do conhecimento, enquanto no escolanovismo temos este apenas como mediador, um organizador de ideias. O surgimento de novas correntes científicas/filosóficas se deu em sua força em detrimento da evolução dos meios de comunicação (Radio e imprensa), grande marco da era Vargas, ao qual é perceptível a sua aceitação aos novos métodos como forma de reforçar o que por ele fora defendido como uma era de inovações.

O movimento chamado de “Escola Nova”, ocorreu fortemente na década de 30 com ideais inovadores baseados em perspectiva filosóficas e sociológicas recorrentes no mundo no contexto da época. O manifesto dos pioneiros da educação levanta uma problemática, o homem que se tornou refém de sua criação (as máquinas), mostrando que: “Pouco a pouco a existência foi dominada pelas exigências do monstro. Ele devia ajudar-nos a sujeitar a natureza; mas sujeitou a si, o homem, e não lhe deixa tempo para a vida puramente espiritual” (Manifesto dos Pioneiros, 1932, p. 13).

A respeito das inovações tecnológicas, de antemão não se pode afirmar aversão a tecnologia, entretanto, percebe-se que compreendem o ser humano não mais como ser ativo, mas sim passivo de um mundo por ele criado e que agora o influencia fortemente criando demandas sociais e econômicas (p.15).

Outro ideal a ser ressaltado é da ascensão social das classes desfavorecidas *vide* Saviani em “Escola e Democracia” (2012), que expõe o que defendia a Pedagogia Nova ao que se tratava de um modo de igualização social que permitiria o aprimoramento profissional possibilitando aos seres alcançar competências. Assim era no manifesto, que abrangia até mesmo competências de cunho pessoal, entretanto veremos no decorrer das discussões que no executar das ideias houveram interferências da classe econômica, burguesia, que se apoderou do discurso para promover um tipo de crescimento voltado a seus próprios interesses.

É sabido a respeito da educação tradicional que esta não permitia aos alunos a livre expressão de suas opiniões em sala de aula, por se tratar de uma educação que consiste em repetir para aprender, logo o estudante atuava como ser passivo desprovido

de autonomia intelectual. Já o novo modelo proporcionava ao aluno a liberdade de expressão, o que tornava tal pedagogia contraditória e revolucionária para o período histórico, ao qual deve-se lembrar da administração política de Getúlio Vargas que implantara em seu governo a lei da censura, ou seja, em sala se falava opiniões livremente e nos canais de comunicação havia uma determinada seleção criteriosa dos conteúdos a serem divulgados.

Se faz evidente o caráter revolucionário desta nova corrente pedagógica, que se fez a frente de seu tempo e percebe-se que:

Em história, na maioria das vezes, lidamos com sociedades e comunidades para as quais o passado é essencialmente o padrão para o presente. Teoricamente, cada geração copia e reproduz sua predecessora até onde seja possível, e se considera em falta para com ela na medida em que falha nesse intento (HOBSBAWM, 2013, p. 25-26).

Ou seja, essa tendência que inovou em sua época pode ser considerada um modelo para a atualidade. Deve ser lembrado que tal pedagogia não se consolidou como padrão brasileiro de educação em seu tempo, isto pode ser dado pelo movimento pendular de acordo com Saviani (2012), em “ Sistema de educação: subsídios para a conferencia nacional de educação”, que usa tal expressão para se tratar das mudanças políticas com seus respectivos ideais, distintos entre si, fazendo assim com que sistema e estrutura educacional brasileira não chegassem a um padrão nacional, perdurando assim o movimento de pendulo entre métodos inovadores e tradicionais de ensino.

O movimento pendular pode ser relacionado também ao que os pioneiros criticavam no seu manifesto no que se refere a formas de ensino que em desequilíbrio utilizavam de elementos e procedimentos didáticos para uso que culminava em uma recreação como afastamento das práticas pedagógicas, havendo assim a ausência de uma verdadeira ciência no ato de ensinar, como fica evidente em:

[...] no Império e na República, o único sistema de instrução superior, cujas deficiências em vão se procurava suprir com os esforços raramente compensadores de autodidaxia e de viagens de estudos que acabavam frequentemente em viagens de recreio.... Tudo, na cultura nacional sob esse regime, tinha de ser precário, incoerente, frágil e desconexo (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO, 1932, p. 18-19).

No trecho é citado o modelo de educação usado pelo império e também em seguida quando o Brasil se tornara República, em que havia altos investimentos na

educação dos Seres abastados, advindos de famílias de alto poder aquisitivo, observa-se que há a expressão “viagens de recreio”, atenuando que mesmo havendo condições econômicas para se ter uma boa educação, havia simultaneamente uma “autodidaxia” (pessoas auto de data), professores que não tinham uma formação acadêmica, a tal falta podemos atribuir a falha de não se ter um verdadeiro foco e gerenciamento inteligente nas aulas que saiam do roteiro.

Diante de um cenário crescente de industrialização no Brasil, por volta da década de 1920, em que o processo de ajuntamento de pessoas e moradias, nos centros das cidades, crescia tendo em vista o comércio que se expandia a todo vapor devido as indústrias e as ofertas de trabalho para mão de obra, ainda humana, em processo de qualificação. É nesse contexto que a educação brasileira iniciava um processo de mudanças específico que a sociedade capitalista criaria uma demanda econômica sobre o ensino de forma que preparasse novos profissionais a suprir as necessidades técnicas das máquinas de produção que alavancaria a economia dos grandes produtores e o consumo da elite.

É nessa educação tecnicista que teve seus prenúncios ainda nesta década que Saviani faz um discurso sobre a formação inicial de tal modelo de educação, apontando assim que haviam pretensões puramente econômicas naqueles mais abastados que defendiam o tal modelo, como podemos compreender em;

Na medida em que a burguesia, de classe em ascensão, portanto de classe revolucionária, se transforma em classe consolidada no poder, os interesses dela não caminham mais em direção `transformação da sociedade; ao contrário, os interesses dela coincidem com a perpetuação da sociedade. É nesse sentido que ela já não está mais na linha do desenvolvimento histórico, mas está contra a história (Saviani, 2012, p. 40).

O novo modelo de ensino em seu manifesto apresentava ideais legítimos, aceitáveis, e cabíveis tendo em vista a necessidade da época. Entretanto, se sabe que na sua execução houveram desvios e dificuldades de execução, pelo fato de que havia falta de investimentos do governo enquanto nas iniciativas privadas maiores condições de aplicação e também cursos de aperfeiçoamento.

O apontamento do autor possibilita uma reflexão sobre o modelo de educação atual do Brasil, quando se estabelece uma base nacional comum curricular (BNCC), que de antemão não é cumprida em sua completude e abrangência pelo sistema que perpassa por

crises governamentais, cujas desigualdades se destacam na sua prática de ensino ao saber que escolas particulares possuem maior infraestrutura que as públicas. O que acontece de fato é aquilo que é comum ao capitalismo “oferta x demanda”, desigualdades são criadas e recriadas para que se possa haver possíveis soluções.

E sabido ao certo que entre os poderes há aqueles que lucram com essas desigualdades, investidores em sociedades privadas que se apropriam das falhas para apontarem soluções comerciais para aquilo que o Estado não supriu. Essa hipótese se sustenta pelo fato de que cada vez mais é difundida à população a ideia de que a privatização seria a salvação do sistema educacional, isso possibilita a pressuposição de que alguém está lucrando, seja por investimento ou por rebaixamento econômico das massas tornando-as desarmadas de educação e carentes de soluções pré-fabricadas por indivíduos como os burgueses citados por Saviani (2012)

A compreensão de uma base nos dias atuais e da existência de uma grave desigualdade econômica que afeta diretamente nas práticas de ensino aprendizagem, como: ensinamentos de línguas estrangeiras no ensino fundamental de forma rarefeita enquanto no sistema privado profissionais com condições didático-pedagógicas mais apropriadas para a aplicação do ensino.

### 3 A “CURVATURA DA VARA” E OS EMBATES HISTÓRICO-METODOLÓGICOS

A curvatura da vara como uma releitura nossa da compreensão de Saviani nos possibilita compreender como os avanços e entraves políticos e ideológicos que hora parecem ser totalmente inúteis e outrora significativamente positivos fazem parte consecutivamente do processo de retificação da educação brasileira, assim como foi falado anteriormente do movimento pendular, aqui importa ressaltar que apesar dos problemas causados pelas frequentes mudanças a história em suas entrelinhas mostra que as forças opostas que podem desentortar a vara tirando-a de uma unilateralidade que em cada viés é vista como a redenção, mas que no ponto de observação de uma sociedade de um todo não pode ser representada por um único olhar e pensamento por se tratar de um povo misto, plural, laico, de múltiplos pensamentos.

Nessa perspectiva, podemos enfatizar que o movimento da Escola Nova foi apresentado em oposição aos interesses defendidos pela escola tradicional, quando não

mais se valorizava a memorização, a atividade apenas receptora dos alunos e o professor como centro do processo de aprendizagem.

O movimento ia contra os ideais burgueses. O contexto mundial da época era ainda conflitante no que tange as ideias marxistas, e a educação supervalorizava caracteres clássicos como uma escrita e oralidade voltada ao classicismo o uso da repetição como forma de fixar e padronizar respostas/discursos e valorizar a figura do professor como fonte da verdade inquestionável do mundo e das coisas e o livro didático como o mapa geral dos conhecimentos.

#### **4 A PRESENÇA DOS IDEAIS ESCOLANOVISTA NA EDUCAÇÃO ATUAL**

Olhar para o movimento do século passado e entender como se relacionava com as práticas de comércio da época é o nosso ponto de partida para uma comparação efetiva entre os modelos do século XX e a educação do XXI com traços também tecnicistas. Pois é sabido que nas décadas seguintes ao manifesto o discurso foi adotado como ideal político por Getúlio Vargas que utilizava tanto das mídias como também das novas técnicas/tecnologias ao favor de seu governo, uma administração voltada ao crescimento econômico, uma ascensão alavancada pela mão de obra de técnicos aptos a manusear um maquinário que ao tempo era revolucionário.

A pedagogia nova nos anos 1920-1932 (fase dos pensamentos emergentes ao manifesto publicado), foi um conjunto de ideias e métodos de ensino voltados ao sujeito e o aprimoramento, as ideias da filosofia marxista em retrocesso no mundo ainda nessa época causavam reflexões sobre as novas concepções de ciência não mais comuns aos ideais da igreja, formaram um ambiente de reflexão e também de divisões de ideias e criação de novas metodologias.

A metodologia mais conhecida dentro do movimento é o método intuitivo que consiste em criar um ambiente propício para o crescimento do indivíduo em relação as aprendizagens. Desta feita, tal método contrastava de fato com o tradicionalismo da época, uma nova organização de aula entrava em um processo de recusa pelos mais céticos até ser acreditada e defendida por um novo modelo econômico e político que crescia em função da globalização/ampliação do comércio mundial.

Os escolanovistas acreditavam que os indivíduos desempenhariam um papel ativo na aquisição de conhecimentos e que o professor seria um colaborador nesse processo,

desempenhando assim uma função de organizador de procedimentos que desencadeariam em práticas legítimas de ensino e aprendizagem, logo o profissional em educação não seria mais o detentor de conhecimento como no modelo tradicional.

A educação brasileira em nosso cotidiano é composta por uma diversidade de metodologias e a tentativa de definir qual seria o modelo adotado é uma tarefa inexecutável por entendermos a pluralidade de pensamentos e práticas em sala de aula. Todavia, é sabido que o modelo tradicional ainda persiste em ser usado, mas o mesmo sofre de interferências de outros modelos.

É comum tais interferências nas séries iniciais, até mesmo ao fundamental II, características do tradicionalismo nas aulas, por exemplo, de português e matemática que são ainda disciplinas supervalorizadas e consideradas essenciais. Esse apontamento é referente a fatos recorrentes, importa saber que existem escolas que adotam outros métodos, mas não são ainda padrão adotado nas práticas de sala de aula em todo o país.

As interferências da nova pedagogia têm se tornado sutis no passar das décadas. Em meados de 1932, teve destaque o manifesto dos pioneiros, é um marco histórico da nova pedagogia, que expôs seus ideais, a seu tempo revolucionários, e no decorrer das décadas foi utilizado como viés político de crescimento econômico e de ascensão social, um exemplo é a era Vargas, e que hoje se encontra inserida em uma mistura de ideais políticos e ideológicos que mudam constantemente em função do próprio mercado e o capital.

A educação hoje conta com os documentos nacionais como a BNCC que foi citada anteriormente e os PCN'S, e formam conjuntos de regras que em constante mudança buscam defender direitos preestabelecidos pelo viés de pensamento escolanovista do século passado. Os direitos em questão são: educação igualitária e ferramentas de estudo disponíveis para o ensino público.

## 5 CONCLUSÃO

No início das discussões desta pesquisa foi falado de demandas econômicas, é através delas que se compreende como as mudanças se deram na inserção de um novo modelo. Em uma citação anterior que se trata da burguesia e seus interesses em relação a história é possível perceber que as mudanças sociais ocorrem lado a lado das econômicas, uma classe de nível elevado recusa o novo até o momento que não lhe beneficia e o aceita e defende ao ponto que lhe faz crescer e estabilizar socialmente.

O presente na história do Brasil é marcado por mudanças que culminam em trazer de volta os discursões ideias que já pareciam ter sido acabadas, o atual governo traz em si levantes de uma supervalorização de ensino tradicional em que o Ser não se posiciona sobre as políticas públicas na escola, projeto de lei escola sem partido. Isto permite retomar tudo que foi apresentado como HOBSEBAWM (2013), o passado voltando a ser padrão para o presente. Todavia, é sabido que cada momento é singular e que o mundo hoje não é igual a ontem, porém que ideologias do passado tornam a fazer parte da história da nação brasileira.

Tendo em vista tudo que já foi dito diante das análises e das leituras é perceptível como a nova pedagogia e escola nova passaram por transformações nos tempos da história e como hoje o discurso dos pioneiros ganhou novos usos e leituras diferentes em que o hoje se funde com discursos criados no passado tornando assim novos discursos, por vezes marcados e modificados pelas intempéries do tempo.

Ao estudar e revisitar a organização dessas corretes educacionais, identifica-se a continuação de antigas práticas docentes prescritas a partir dos novos princípios para o ensino, que combinam o velho e o novo de uma maneira intencional e articulada. Esses movimentos em prol da educação, procuram propagar e polarizar o debate educacional brasileiro e colocar a “escola tradicional” no polo oposto. Temos assim, de maneira evidente, um velho discurso se revestindo e se apropriando de um novo, na tentativa de demarcar espaços no campo educacional e, por conseguinte, no social e cultural de modo mais amplo.

#### REFERÊNCIAS:

AZEVEDO, Fernando. **Manifesto dos pioneiros da educação nova** e dos educadores. Recife PE: Editora Massangana 2010.

SAVIANI, Demerval. **Sistema de educação**: subsídios para a conferência nacional de Educação. 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/16461179-Sistema-de-educacao-subsidios-para-a->

[conferencia-nacional-de-educacao-1.html](#). Acesso em: 5 de junho de 2021.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas SP: Editora autores associados. 42 eds.2012.

HOBSEBAWM, Eric. **Sobre história: ensaios**. Tradução de Cid Knipel Moreira, São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2013.

# A COLOCAÇÃO DE PRONOMES: um debate entre Paulinho de Brito e Cândido de Figueiredo

Andréia Feio da Costa (UFPA) – [andreiamaiiky1989@gmail.com](mailto:andreiamaiiky1989@gmail.com)

## RESUMO

No Brasil em, particular na Amazônia Paraense, observou-se que houve um grande descuido por parte de bibliográficos em relação as preservações e as catalogações de livros didáticos. As justificativas são porque estes têm vidas curtas e estão em constantes renovações o que explica claramente a grande dificuldade de encontrar exemplares de obras da segunda metade do século XIX e início do século XX. Dito isso, a passagem do século XIX para o século XX, foi palco de muitas disputas linguísticas entre letrados brasileiros e letrados portugueses, que se justificam pela importância do momento de influência nos “processos de assentamento da variedade culta no Brasil” naquele período. Posto isso, o objetivo dessa pesquisa é analisar o debate entre o gramático brasileiro Paulino de Brito e o gramático português Cândido de Figueiredo, encadeado no início do século XX, à respeito dos chamados *brasileirismos*. Para isso, pretende-se compreender a importância linguística, histórica e social para os letrados em questão; entender o fenômeno da colocação pronominal sob os aspectos descritivos e prescritivos e entender as contribuições desses autores nos processos de registros da(s) variedade(s) culta(s) brasileira(s). O trabalho está inserido nas discussões do Grupo de Estudo em História do Livro Didático na Amazônia (GEHLDA), nos quais buscam reconstituir aspectos relacionados as produções, regulamentações, difusões e adoções de livros escolares na Amazônia paraense. As pesquisas desenvolvidas no grupo têm trazido importantes contribuições para a tessitura da história do livro na Amazônia. As orientações teórico-metodológicas estão fundamentadas nos trabalhos de Orlandi (2001), Bechara (2009), Bakhtin/Volochínov (2018), dentre outros. O fenômeno da colocação de pronomes é uma discussão histórica que atravessou o século XIX e que até a contemporaneidade ainda é um assunto muito questionável. Assim, as obras aqui analisadas trazem grandes contribuições no que diz respeito às discussões sobre as realidades sociais e as variantes linguísticas brasileiras do período, as quais já se distanciavam sobremaneira das variantes do português europeu.

**Palavras-chave:** Colocação Pronominal. Paulino de Brito. Cândido de Figueiredo.

In Brazil, particularly in the Amazon region of Pará, it was observed that there was great carelessness on the part of bibliographers in relation to the preservation and cataloging of textbooks. The reasons are because they have short lives and are constantly being renovated, which clearly explains the great difficulty in finding copies of works from the second half of the 19th century and the beginning of the 20th century. That said, the transition from the 19th to the 20th century, according to Silva (2017) was the stage for many linguistic disputes between Brazilian literate and Portuguese literate, which are justified by the importance of the moment of influence in the “settlement processes of the cultured variety in Brazil” in that period. That said, the objective of this research is to analyze the debate between the Brazilian grammarian Paulino de Brito and the Portuguese grammarian Cândido de Figueiredo, linked in the beginning of the 20th century, regarding the so-called Brazilianisms. For this, it is intended to understand the linguistic, historical and social importance for the literate in question; understand the phenomenon of pronominal placement under descriptive and prescriptive aspects and understand the contributions of these authors in the registration process of the Brazilian cultured variety(s). The work is part of the discussions of the Study Group on the History of Textbooks in the Amazon (GEHLDA), in which they seek to reconstitute aspects related to the production, regulations, dissemination and adoption of school books in the Amazon region of Pará. The research carried out by the group has brought important contributions to the fabric of the history of books in the Amazon. The theoretical-methodological guidelines are based on the works of Orlandi (2001), Bechara (2009), Bakhtin/Volochinov (2018), among others. The phenomenon of placing pronouns is a historical discussion that spanned the 19th century and that until contemporaneity is still a very questionable subject. Thus, the works analyzed here bring great contributions to the discussions about the social realities and the Brazilian linguistic variants of the period, which were already very far from the variants of European Portuguese.

**Keywords:** Pronominal Placement. Paulino de Brito. Cândido de Figueiredo.

## ABSTRACT

## 1 INTRODUÇÃO

Um dos assuntos mais questionáveis nas disciplinas de língua portuguesa é o fenômeno da colocação pronominal, sobretudo porque tem o foco em regras do português

de Portugal. Autores como Cândido de Figueiredo, gramático português, reprovam a colocação dos pronomes oblíquos em início de oração; outros, como Paulino de Brito, gramático brasileiro, apoiam a colocação de pronomes em início de oração.

O foco dessa pesquisa é analisar o debate entre o gramático brasileiro Paulino de Brito<sup>1</sup> e o gramático português Cândido de Figueiredo<sup>2</sup>, travado no início do século XX, à respeito dos chamados *brasileirismos*. Para isso, pretende-se compreender a importância linguística, histórica e social para os letrados em questão; entender o fenômeno da colocação pronominal sob os aspectos descritivos e prescritivos e entender as contribuições desses autores nos processos de registros da(s) variedade(s) culta(s) brasileira(s). As orientações teórico-metodológicas estão fundamentadas nos trabalhos de Orlandi (2001), Bechara (2009) e Bakhtin/Volochínov (2018), dentre outros. O evento da colocação de pronomes é uma discussão histórica que passou pelo século XIX e que até a contemporaneidade ainda é um assunto muito polêmico. Logo, as produções aqui analisadas trazem grandes contribuições no que diz respeito às discussões sobre as realidades sociais e as variantes linguísticas brasileiras do período, as quais já se distanciavam sobremaneira das variantes do português europeu.

## 2 CONTEXTO HISTÓRICO E LINGUÍSTICO

O Brasil foi “descoberto”, conforme alguns historiadores, em 1500. Todavia, os primeiros relatos a respeito da colonização só acontecem efetivamente em 1532, após a instalação dos Portugueses no Brasil. Orlandi (2001) distingue quatro situações relacionadas ao surgimento da língua nacional no Brasil, que vai do ano de 1532 até o fim do século XIX.

O primeiro momento iniciou-se com a colonização até a expulsão dos Holandeses em 1654. No decorrer desse período, apenas os proprietários de terras, os letrados e um pequeno grupo de funcionários, falavam a língua portuguesa. Orlandi (2001, p. 22) explana que o indivíduo que não tivesse o domínio ou que não falasse a língua portuguesa,

---

<sup>1</sup> Paulino de Almeida Brito nasceu em Manaus, em 09 de abril de 1859. Bacharel pela Faculdade de Direito do Recife (1889), viveu a maior parte de sua vida em Belém (PA), onde se dedicou ao magistério, ao jornalismo, à literatura e aos estudos gramaticais. Faleceu nessa mesma cidade, em 17 de julho de 1919.

<sup>2</sup> Antônio Cândido de Figueiredo nasceu em Lobão da Beira (Portugal), em 19 de setembro de 1846. Bacharel em Direito pela Universidade de Coimbra (1874), formou-se também em Teologia (1867), pelo Seminário de Viseu, onde foi ordenado presbítero. Todavia, abandonou a vida eclesiástica e abriu um escritório de advocacia em 1876, assumindo, paralelamente outros cargos administrativos, políticos e no magistério. Além disso, foi poeta, jornalista e gramático. Faleceu em Lisboa, em 26 de setembro de 1925.

comunicava-se por meio da “língua geral”<sup>3</sup>. O segundo momento se estabeleceu de 1657 a 1808, com a chegada da Família Real ao Brasil, ocasião em que Napoleão Bonaparte invade Portugal. Nesse cenário, os Holandeses são expulsos do Brasil e, conseqüentemente, os portugueses se apossam do território brasileiro. Orlandi (2001), explica esse fato.

Com a expulsão dos Holandeses, os Portugueses tomaram efetivamente posse do território e com o crescimento de sua ação colonizadora o número dos portugueses no Brasil cresce, aumentando ao mesmo tempo o número dos que falam o português. A relação entre o português, língua da colonização, e as diferentes línguas faladas no Brasil é então modificada. (ORLANDI, 2001, p. 22)

A mudança linguística que ocorrera no Brasil não está relacionada apenas à vinda dos portugueses de diferentes regiões de Portugal ao território brasileiro, mas também à chegada de negros para esse território em consequência do desenvolvimento da escravidão. De acordo com Orlandi (2001, p. 22), “à medida que aumenta a escravidão aumentam também os contatos entre os locutores das línguas africanas e os que falam o português”. Portanto, o Brasil se tornou um território com falares regionais muito diversificados, visto que, os portugueses começavam a dividir o mesmo contexto de comunicação com falantes oriundos de diferentes regiões de Portugal e com falantes de outras línguas.

O terceiro momento se deu com a chegada da família real portuguesa em território brasileiro, e terminou em 1826. Com a instalação da Família Real no Brasil, a língua portuguesa se impõe ainda mais como a língua do colonizador. Por fim, o quarto período começa em 1826, quatro anos após a proclamação da Independência do Brasil. Nesse ano, o deputado José Clemente propôs que os diplomas dos médicos “fossem redigidos em *linguagem brasileira*”. (ORLANDI, 2001, p. 23). Essa proposta desencadeou várias discussões e, no ano seguinte, foi decretado que os professores deveriam ensinar a gramática da língua nacional.

Em meados do século XIX, o Brasil passava por um processo de gramatização<sup>4</sup> do português brasileiro. Lutava-se pelo reconhecimento de uma identidade nacional. Orlandi (2002, p. 158-159) explica que a gramatização da nossa língua está associada à

<sup>3</sup> Essa língua eram as línguas tupis faladas pela maioria da população.

<sup>4</sup> Gramatização é o termo elaborado por Sylvain Auroux (1992, p.65), para designar “o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário”.

“constituição de um sujeito nacional, um cidadão brasileiro com sua língua própria, visível na gramática”, em outras palavras, a língua não é uma adaptação pragmática do português de Portugal, mas um fato histórico que se difere. Afinal de contas, a língua portuguesa progrediu em ambientes diferentes, por meio de falantes diferentes.

### 3 COLOCAÇÃO PRONOMINAL ÁTONOS: aspectos prescritivos e descritivos.

A colocação pronominal envolve a colocação dos pronomes oblíquos átonos nos enunciados em relação aos termos da oração. Assim, Paulino de Brito (1908) descreve em *Brasileirismos* algumas regras sobre a colocação de pronomes, todavia, esclarece que, na escolha de uma determinada palavra o indivíduo deverá observar se aquela palavra vai ou não atrair o pronome átono.

Todas as vezes que encontrar o pronome antes do verbo, concluirá que o termo antecedente o atrahio; vindo depois, não atrahio; e se vier umas vezes antes e outras depois, atrahio e não atrahio. Poderá ainda acontecer que o pronome ocorra mais vezes antes que depois do verbo: ficará tirado a limpo que a palavra precedente o atrahie normalmente, e anormalmente não atrahie [...]. (BRITO, 1908, p. 6).

Segundo a *Moderna Gramática Portuguesa*, de Evanildo Bechara (2009), a colocação pronominal envolve,

As três posições que o pronome átono pode assumir em relação ao vocábulo tônico, donde a ênclise, próclise e mesóclise.  
**Ênclise** é a posposição do pronome átono ao vocábulo tônico a que se liga: Deu-**me** a notícia.  
**Próclise** é a anteposição ao vocábulo tônico: Não **me** deu a notícia.  
**Mesóclise** é a interposição ao vocábulo tônico: Dar-**me**-ás a notícia (BECHARA, 2009, p. 490, grifo nosso).

Para Bechara (2009), a próclise em momento algum deverá ser usada em início dos enunciados, como em: *Me dá um cigarro*. Nesse caso, a forma “correta” prescrita na gramática é a ênclise [*Dá-me um cigarro*]. Cândido de Figueiredo também defende essa regra.

Por outro lado, a gramática descritiva de Said Ali (2008) apresenta que

No Brasil observa-se, como em Portugal, a construção quanto aos tempos compostos e quanto ao futuro (do presente e do pretérito), e, na linguagem literária, não se começa o discurso pelo pronome complemento. Outro tanto não se dá com a regra de anteposição há pouco formulada, que pressupõe pronúncia lusitana nos pronomes, nas partículas e na frase em geral. As condições de pronúncia são outras no Brasil; logo essa regularidade não pode existir. A regularidade lusitana é correta em Portugal; a liberdade de colocação

é correta no Brasil, conforme já está sancionada na linguagem literária pelos escritores brasileiros. Ocioso seria querer um povo imitar o outro; e tanto custa ao brasileiro imitar o português, quanto é difícil a este o acompanhar-nos a nós. O que num país parece brotar espontâneo ao ar livre, noutra só se conseguiria a poder de cultura em atmosfera artificial (SAID ALI, 2008, p.60).

De acordo com Said Ali (2008) a colocação pronominal brasileira é diferente da colocação pronominal lusitana. Em Portugal não se usa a próclise em início de oração. Por outro lado, no Brasil essa forma é bem aceita. Isso acontece porque as condições de pronúncia (o ritmo) no Brasil é outra. Portanto, a exigência da ênclise em início de oração, no lugar da próclise \_ que é a forma espontânea no País \_ não deve ser imposta aos brasileiros.

Posto isso, no final do século XIX o Brasil reivindicou a legitimidade da forma de falar brasileira. Este reconhecimento só veio acontecer, de acordo com Orlandi (2001, p. 36), “a partir dos anos 1950 quando o estruturalismo de Mattoso Câmara abre o caminho para a gramática descritiva”. A Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) foi criada com o intuito de estabelecer a uniformidade à produção de conhecimento gramatical de autores brasileiros e também estabelecer a diferença entre o português do Brasil e o de Portugal.

#### **4 BAKHTIN: enunciado, polifonia e alteridade**

Para a análise deste trabalho, vamos discutir três categorias de Bakhtin (2011): enunciado, polifonia e alteridade.

##### **a. Enunciado**

O enunciado é visto por Bakhtin (2011, p. 269) como “*a unidade da comunicação discursiva*”. Cada enunciado compõe um acontecimento novo, um evento único e irreproduzível da comunicação discursiva, ou seja, só pode existir em uma interação social. Possui relações dialógicas com outros enunciados, isso acontece porque apresenta uma característica responsiva: surge como resposta a outros enunciados, sejam os antecedentes a ele quanto os que ainda nem existem.

##### **b. Polifonia**

Barros (1996) distingue dialogismo de polifonia. Para a autora, dialogismo representa o princípio dialógico da linguagem e também do discurso e polifonia constitui um tipo de texto em que se deixa perceber o dialogismo, ou seja, em que se tem a

percepção de várias vozes. Já para Bezerra (2006, p. 194) “a polifonia é a posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico”.

De acordo com Duarte (2018, p. 75), é por meio de situações ideológicas “que as múltiplas vozes emergem e se entrecruzam. O sujeito se apropria dessas vozes. Às vezes, dá um tom pessoal a elas. Outras vezes, ele as reproduz tais qual o discurso do outro”. Portanto, em um texto há diferentes vozes sociais.

#### c. Alteridade

Bakhtin (2011, p. 21) postula que “Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem”. Isto é, quando observo um determinado sujeito, seja qual for sua situação e/ou proximidade em relação a mim, sempre enxergarei aquilo que ele não pode ver sobre ele, da sua posição fora e perante mim. Bakhtin defende que,

Esse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dados conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim (BAKHTIN, 2011, p. 21).

Bakhtin (2011, p. 49-52) nos apresenta três aspectos importantes para a constituição do ‘eu’ e do ‘outro’. O primeiro aspecto é o *eu-para-mim*, ou seja, como eu me enxergo aos olhos dos outros; o segundo é o *eu-para-o-outro*, isto é, como o outro me enxerga; e por fim, o aspecto *o-outro-para-mim*, em outras palavras, qual é a minha percepção em relação ao outro. Diante disso, Bakhtin observa a importância do ‘outro’ para o desenvolvimento do ‘eu’ pois, é através do ‘outro’ que o sujeito obtém a consciência das coisas e de si mesmo.

## 5 BRITO E FIGUEIREDO: O debate

Paulino de Brito (1908) explana que não há apontamentos históricos que possam validar o momento exato do surgimento dos assuntos relacionados à colocação de pronomes no Brasil. Porém, cita em sua obra *Brasileirismos* que, os assuntos que tratam sobre a colocação de pronomes foi renovado pelo escritor Arthur Barreiros, por meio de um artigo que foi publicado na *Revista Brasileira* no ano de 1880, e na opinião de Brito,

quem o colocou em propagação, foi, Cândido de Figueiredo, em uma obra denominada de “*Lições Práticas da língua portuguesa*”. Vejamos o que ele diz:

Dados em punho, o Sr. José Veríssimo acaba de demonstrar que a dita questão – “velha de meio século no Brasil, foi modernamente renovada aqui por Arthur Barreiros, na segunda *Revista Brasileira* (N. Midosi, editor), tomo, V pag. 71 (Rio de Janeiro, 1880) (BRITO, 1908, p. 7).

E na nossa opinião, foi posto em voga pelo Sr. Candido de Figueiredo, a partir de 1891, nas *Lições Práticas da língua portuguesa*, e nos outros livros seus, que depois vieram, sobre o mesmo assumpto (Brito, 1908, p. 9)

Arthur Barreiros foi considerado o primeiro escritor a publicar na *Revista Brasileira* de 1880, assuntos relacionados à colocação de pronomes, todavia, nota-se por meio de um trecho, a seguinte observação: “Raro será o nosso homem de letras que, no fogo da improvisação, não haja ao menos uma vez hesitado na collocação dos pronomes, que lhe sussurram á da Penna como incomodas vespas zumbidoras”, em outras palavras, sempre existiu dúvidas sobre a forma “correta” de empregar os pronomes átonos nos enunciados. (BARREIROS, 1880, p. 71).

Para Alencar (1919 *apud* GURGEL, 2008, p. 31), Arthur Barreiros “é considerado a primeira pessoa no Brasil que reparou no assunto e ocupou-se dele”. As primeiras indagações sobre a colocação de pronomes não são registradas em documentos históricos, mas, o estopim sobre o assunto se deu logo após a publicação de Arthur Barreiros. Esse foi o ponto inicial para vários escritores discorrerem sobre o assunto, desde os mais antigos, como Paulino de Brito (1908), até os mais contemporâneos, como Perini (2005).

No artigo, Barreiros (1880) faz algumas observações sobre a colocação de pronomes, como por exemplo: “Há certos casos em que a collocação dos pronomes parece obedecer a uma lei constante e única [...]. Assim, não se deve começar nunca uma oração pelas variações do pronome, [...] *Nos dizem, nos informe, etc*”. (BARREIROS, 1880, p. 72). Outra observação é “Quando na oração concorrerem dois verbos e um pronome, escreve-se o pronome ou depois do primeiro ou depois do segundo verbo, por um traço de união. Neste quinze ou vinte anos creou-se uma literatura, e pôde dizer-se que não ha anno que não lhe traga um progresso”. (BARREIROS, 1880, p. 76). Arthur Barreiros conclui deixando o assunto “para ser explanado por uma Penna mais hábil”, abrindo um canal de discussão para outros autores interessados na questão. Logo, após a publicação do artigo de Barreiros, muitos debates se formaram a respeito da colocação de pronomes átonos no português do Brasil e de Portugal.

Brito ficou encantado com a repercussão que o artigo de Barreiros teve no país, e demorou em acreditar “que um simples artigo da *Revista Brasileira*, cuja circulação é exígua, e até fora do Rio de Janeiro, tivesse aquela influencia, aquela extraordinária repercussão no paiz” (BRITO, 1908, p. 9). Apesar disso, Brito percebeu que existiu um pequeno grupo de estudiosos que leram o artigo de Barreiros, mas, notou que este texto foi logo ignorado, esquecido, e por outro lado, percebeu que a obra de Cândido de Figueiredo, “*Lições Práticas da Língua Portuguesa*” era cada vez mais divulgada. Notemos a sua indignação.

O facto é trazido à colocação para frizar que, enquanto o artigo de Arthur Barreiros, depois de lido por um pequeno número de estudiosos, ia repousar, esquecido e anódino nas páginas da *Revista Brasileira*, as *Lições Práticas do Sr. Candido de Figueiredo*, ao contrário, graças á sua procedência européia, eram copiosamente difundidas, em sucessivas edições, por todos os pontos, ainda os mais longinquos, do Brasil” (BRITO, 1809, p. 10).

Brito esclarece que as razões disso acontecer, era porque os livros que foram encontrados nas livrarias brasileiras, pertenciam aos autores estrangeiros, e segundo ele, se não pararmos para contemplar os nossos escritores brasileiros, se não buscarmos conhecer as suas obras, “o Brasil continuará a ser o mercado principal dos livros portugueses” (BRITO, 1908, p. 9). Para mais, Brito questiona que, na época, ou seja, final do século XIX e início do século XX, muitos acreditavam que para falar e escrever “corretamente” o português, necessitaria vir de Portugal e de mestres portugueses.

Já Cândido de Figueiredo defende uma língua nacional nos moldes do povo europeu, e na visão dele, a língua falada pelos europeus deveria ser exportada para diferentes lugares do mundo, inclusive para o Brasil, como a cultura da civilidade e da moralidade. Vejamos do porquê Figueiredo acredita que Portugal exerce tutela de direito sobre a língua portuguesa.

[...] aventurei-me eu próprio a formular algumas regras sôbre a colocação de pronomes pessoais, e incluí-as em livros meus. Estes livros chegaram ao Brasil, onde têm logrado o mais cativante acolhimento; e, como ali a linguagem vulgar faz a *colocação de pronomes* pessoais objetivos e terminativos, por uma fôrma que se não coaduna com a índole e a história da língua portuguesa, muitos estudiosos e gramáticos brasileiros acharam oportuna a minha tentativa. Embora êles próprios, uma ou outra vez, pelo contato de corruptelas vulgares, se não hajam eximido à indevida colocação de pronomes, associaram-se aos meus esforços, e levantou-se no Brasil vigorosa campanha em favor dos direitos da língua em tal assunto. Mas, lá mesmo, êles e eu topámos tal ou qual oposição, da parte de um ou outro publicista, cujo

*nativismo* os leva a aceitar como boas e de lei estas e outras formas da linguagem vulgar do Brasil:

- “Quem chamou-me?” – “Me disseram que estavas doente.”
- “E todos levantaram-se.”
- “Ninguém atreveu-se a falar.” (FIGUEIREDO, 1917, p. 16)

Note-se que a posição de Figueiredo é a de quem detém a competência legítima, naturalmente herdada de seus antepassados. Em contrapartida, Paulino de Brito demonstra em *Brasileirismos* que na realidade, é que, tanto os brasileiros como os portugueses empregam os pronomes da mesma forma, todavia, com algumas variações.

Nessa relação de força, Paulino de Brito critica, além da lusitanidade ofensiva de Cândido de Figueiredo, desaprova também a sua interpretação simplista da realidade social e linguística brasileira, quando este “desconhece consideravelmente o Brasil, em sua linguagem, em seus costumes, em sua população, em sua história”. (BRITO, 1908, p. 32). Brito, enfatiza que, o objetivo da discussão sobre a colocação de pronomes, não está embasado em proibir as regras de Portugal, mas sim, permitir que as regras brasileiras sejam respeitadas, porque uma e outra se justificam perante a gramática.

Além disso, o escritor brasileiro defende que

Há *brasileirismos* e *brasileirismos*. Os que são erros, não tem defesa, mesmo sendo de uso frequente por ignorância ou por desídia.

E o que se dá como o emprego do pronome nominativo como complemento: comquanto *commum* na linguagem popular e familiar, nunca adoptado pelos nossos escriptores, em cujas obras de balde o Sr. Cândido de Figueiredo procurará “tragam elle – eu vi elle” e outras semelhantes expressões, manifestadamente incorrectas.

Se os *brasileirismos* de *collocação*, de que nos occupamos, fossem desta ordem, a discussão seria ociosa, não havendo a menor dúvida que deveriam ser proscriptos da boa linguagem; mas não o são, isto é, não são *incorreções*, e o Sr. Cândido de Figueiredo com toda a sua invejável erudição, ainda não arranjou, para provar o contrário, cousa melhor que o tal “é erro porque é erro” ou “é erro porque em Portugal não se usa” (BRITO, 1908, p. 36-37).

A defesa dos *brasileirismos*, de acordo com, Paulino de Brito, não contradiz o discurso normativo ajustado pelos gramáticos, porque, apesar de redefinir os limites entre o culto e o não culto, ampliando o espaço da variedade culta brasileira, não prevê a legitimação dos usos linguísticos dos grupos sociais não escolarizados. Logo, no caminho dos *brasileirismos* socioculturais e linguísticos, o que de fato, os defensores brasileiros, como, Arthur Barreiros, outros, querem, e em particular, Paulino de Brito, são os usos linguísticos próprios dos brasileiros, uma gramatização, uma educação nacional, que fosse voltada para a realidade dos falantes brasileiros.

## 6 CONCLUSÃO

No decorrer do trabalho, os autores como Said Ali (2008) e Perini (2005) mostraram que a posição da próclise em relação ao verbo principal sempre esteve presente no falar brasileiro. A resistência que muitos gramáticos têm em aceitar o uso da próclise em início de frase se dá em razão de julgamentos preconceituosos, na tentativa de excluir uma ou outra variedade linguística, na falta de reconhecimento das peculiaridades do português brasileiro e de suas variações. A colocação de próclise em início da oração é recorrente no português do Brasil, tanto na sua forma oral, quanto na sua forma escrita. Portanto, é uma forma legítima do português brasileiro.

Pode-se dizer, por fim, que, na luta pela autoridade linguística, Paulino de Brito e Cândido de Figueiredo, entre outros letrados, impõem valores e ideologias próprias de seus grupos sociais, que contribuem para a legitimação das hierarquias linguísticas, pela firmação da crença na legitimidade das variedades cultas e na ilegitimidade das variedades usadas pelos grupos não letrados.

## REFERÊNCIAS

- Ali, S. **Dificuldades da língua portuguesa**. – 7. ed. – Rio de Janeiro: ABL: Biblioteca Nacional, 2008. 260 p.
- ALMEIDA, N. M.. **Gramática metódica da língua portuguesa**. 44. ed. São Paulo: Saraiva, 1999. 321 p.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2011. 476 p.
- BARREIROS, A. **A Colocação dos pronomes**. Revista Brasileira, 1880. 517 p.
- BARROS, D. L. P. **Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso**. In: FARACO, Carlos Alberto et. Al. (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba-PN: UFPR, 1996. 365 p.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37 ed. rev.e ampl. e atual. Conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. 574 p.
- BRITO, P. **Colocação dos pronomes**. Paris: Aillaud, 1907. 72 p.
- BRITO, P. **Brasileirismos de colocação de pronomes: resposta ao sr. Candido de Figueiredo**. Rio de Janeiro: Viuva Azevedo, 1908. 62 p.
- BRITO, P. **Obra comemorativa do cinquentenário da morte do eminente poeta e prosador**. Parte I. Conselho Estadual de Cultura. Belém- Pará, 1970. 279 p.
- BRITO, P. **Obra comemorativa do cinquentenário da morte do eminente poeta e prosador**. Parte II. Conselho Estadual de Cultura. Belém- Pará, 1970. 198 p.

CUNHA, C. F.; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2001. 795 p.

DUARTE, R. D. **Livros escolares de leitura da Amazônia: produção, edição, autoria e discursos sobre educação de menino, civilidade e moral cristã**. Campinas/SP: PONTES, 2018. 365 p.

FIGUEIREDO, C. **O problema da colocação de pronomes**. 3. ed. São Paulo: Teixeira Vieira: Pontes, 1917. 403 p.

GURGEL, S. **O período dos estudos linguísticos brasileiros dito científico na questão da colocação pronominal (1880-1920)**. 2008. 144f. Dissertação (mestrado pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas). Universidade de São Paulo, 2008.

ORLANDI, E. P. **História das ideias linguísticas: Construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional**. Campinas, SP: Pontes; Cáceres; MT: Unemat Editora, 2001. 307 p.

ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E. **Formação de um espaço de produção linguística: a gramática no Brasil**. IN: História das ideias linguísticas: Construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas, SP: Pontes; Cáceres; MT: Unemat Editora, 2001. 300 p.

ORLANDI, E. P. **Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002. 320 p.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2005. 388 p.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova. 2. ed. São Paulo: 34, 2018. 376

# A MINHA ESCOLA TEM HISTÓRIA PARA CONTAR: UMA PROPOSTA PARA UM MUSEU ESCOLAR NA CIDADE DE PARNAÍBA - PIAUÍ

*Keila Carvalho Chanove (UFPI/UFDPAr) – keila.chanove@hotmail.com*

*Jhon Lennon de Lima Silva (UFPI/UFDPAr) – jhonmuseologia@ufpi.edu.br*

*Professora Dr<sup>a</sup> Luciana Matias Cavalcante (UFPI/UFDPAr) – luciana@ufpi.edu.br*

## RESUMO

Esse artigo apresenta proposta de pesquisa-ação no campo da educação e museologia. Trata-se de pesquisa que inclui documentação, divulgação e salvaguarda da história, mediada por práticas expográficas, vivenciadas e construídas em parceria com professores e professoras de uma escola pública na cidade de Parnaíba-PI. O objetivo é promover a educação patrimonial e museal no contexto escolar, como caminho para ressignificação das memórias e proteção de acervos históricos da escola, narrando a história da escola, por meio da história oral e do estudo documental (envolvendo objetos, fotografias, relatórios, projetos, dentre outros documentos), divulgando-a em uma exposição, de forma a salvaguardar parte da história da educação em Parnaíba. Realizaremos a prática expográfica com a participação de professores e professoras, um trabalho de produção de exposição, que inclui pesquisa, documentação, divulgação, ações educativas e culturais no ambiente da Escola. O estudo-intervenção fundamenta-se em conceitos como museu, museu escolar, patrimônio cultural e educação patrimonial, auxiliando nas reflexões sobre as histórias, memórias e patrimônios, contando com as contribuições teóricas de Barros (2005), Rampim (2015), Pinheiro (2018), Horta (1999) e Varine (2013), dentre outros autores. Proporcionaremos situações nas quais professores e professoras possam intervir no espaço escolar a partir do reconhecimento do patrimônio e sua valorização, enquanto prática de cidadania, incorporando esses saberes à cultura escolar. A construção participativa da exposição objetiva ampliar o horizonte de ensino e aprendizagem, para superar os desafios que se colocam no cotidiano da escola, despertar na comunidade o sentimento de pertencimento e de valorização do patrimônio escolar.

**Palavras-chave:** Patrimônios. Museu Escolar. Parnaíba – PI.

## RÉSUMÉ

Cet article présente une proposition de recherche-action dans le domaine de l'éducation et de la muséologie. Il traite d'une recherche qui comprend documentation, divulgation et sauvegarde de l'histoire, réalisée par des pratiques expographiques, expérimentées et construites en partenariat avec des professeurs et professeurs d'une école publique dans la ville de Parnaíba, Piauí. L'objectif est de promouvoir l'éducation patrimoniale et muséale dans le contexte scolaire, avec pour objectif le recadrage des mémoires et la protection des sujets historiques de l'école, racontant l'histoire de l'école, utilisant l'histoire orale et l'étude de documents (incluant objets, photographies, rapports, projets, entre autres), la divulguant sous forme d'exposition, de manière à sauvegarder une partie de l'histoire de l'éducation à Parnaíba. Nous réaliserons l'exposition avec la participation des professeurs et professeurs, un travail de production d'exposition, qui inclut recherche, documentation, divulgation, actions éducatives et culturelles dans le milieu scolaire. L'étude-intervention se fonde sur des concepts comme le musée, le musée scolaire, le patrimoine culturel et l'éducation patrimoniale, aidant aux réflexions sur les histoires, les mémoires et les patrimoines, s'appuyant sur les contributions théoriques de Barros (2005), Rampim (2015), Pinheiro (2018), Horta (1999) et Varine (2013), entre autres. Nous offrirons des situations dans lesquelles les professeurs et les professeurs puissent intervenir dans l'espace scolaire à partir de la reconnaissance du patrimoine et de sa valorisation, devenue ainsi pratique citoyenne, incorporant ces savoirs à la culture scolaire. La construction participative de l'exposition a pour objectif d'augmenter l'horizon d'enseignement et d'apprentissage, afin de relever les défis quotidiens de l'école, d'éveiller dans la communauté le sentiment d'appartenance et de valorisation du patrimoine scolaire.

**Mots - clés:** Patrimoine. Musée scolaire. Parnaíba - PI

## 1 INTRODUÇÃO

Apresentamos nesse artigo o projeto-ação “Minha Escola tem História para Contar: uma proposta para um museu escolar na cidade de Parnaíba - Piauí” projeto este que se articula com a proposta do **Projeto Matriz I - Parnaíba - História Viva, Cidade Viva** que integra ações educativas, sociais e culturais e projetos de intervenção junto ao

patrimônio local, objetivando formar públicos para que reconheçam e valorizem o seu patrimônio. Dessa forma, esse projeto-ação, em andamento, está associado ao Programa de Pós-graduação/ Mestrado Profissional em Artes, Patrimônio e Museologia (PPGAPM), *Campus* Ministro Reis Velloso da Universidade Federal do Piauí (UFPI) /Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPar), com sede no Bairro Coqueiro da Praia - Luís Correia – PI, Meio Norte do Brasil. O PPGAPM forma profissionais no campo da museologia de inovação social e busca proporcionar formação associada à construção de projetos técnicos, sensíveis que trabalhem com conceitos como patrimônio cultural, memória, história, identidade e comunidade.

Assim, partindo dos pressupostos do PPGAPM, elaboramos o projeto-ação em foco nessa escrita, que tem como objetivo promover a educação patrimonial e museal no contexto escolar, como caminho para ressignificação das memórias e proteção de acervos históricos da escola, narrando a história da escola, registrando-a a partir do estudo documental (envolvendo objetos, fotografias, relatórios, projetos, dentre outros documentos) e, por meio da história oral, ressignificar memórias, divulgando-as em uma exposição, de forma a salvaguardar parte da história da educação em Parnaíba. Portanto, esse estudo possui natureza interventiva e colaborativa, busca valorizar saberes e salvaguardar o patrimônio cultural, sensibilizar e formar públicos para que reconheçam e valorizem os patrimônios do lugar que habitam, concordando com o que propõe Varine (2013, p.19) “O papel das instituições especializadas é sensibilizar, facilitar, educar, pôr em contato, mediatizar, gerir pela margem em função do interesse geral”.

Esse trabalho apresenta como “objeto” central de investigação o Museu Escolar, campo recente e singular de estudos e intervenções em museologia. Portanto, a pesquisa estará atravessada pelas categorias que fundamentam a Educação Patrimonial e Museologia, tais como cultura material e imaterial escolar, identidade e educação, dentre outras que proporcionam a aproximação afetiva e efetiva da comunidade escolar com o seu patrimônio, levando em conta que dentro do campo da museologia social, a educação patrimonial desempenha um papel voltado à formação crítica, reconstrução de identidades, provocativas de mudanças significativas e necessárias ao sujeito, a fim de assumir seu protagonismo frente ao patrimônio, enquanto prática cidadã.

Segundo Horta, Grumberg e Monteiro (1999, p. 4), a Educação Patrimonial caracteriza-se da seguinte forma:

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural.

Neste sentido, propomos ações educativas e culturais no contexto da comunidade escolar que visem a mediação do reconhecimento e a apropriação do patrimônio escolar, promovendo a ressignificação nos modos de ver e agir sobre o ambiente, enquanto valorização das produções, das histórias e memórias, do patrimônio em sua integralidade.

Os estudos de educação patrimonial associados à museologia orientam o tema-problema deste projeto-ação e nesse sentido, acreditamos que o desenvolvimento do estudo terá relevância, contribuindo diretamente para promover a educação patrimonial, pois passa a estimular reflexões sobre os modos de fazer escola, as representações, as crenças, a materialidade presente no espaço escolar e seus significados, na perspectiva de promover uma cultura de reconhecimento e valorização da identidade pessoal e coletiva a partir do patrimônio.

Segundo Pinheiro (2010, p. 48):

No Brasil, a destruição do Patrimônio Cultural, infelizmente, é uma realidade. É preciso que a temática e as metodologias associadas à Educação Patrimonial estendam-se às escolas, e que as crianças, desde cedo, tenham contato com o Patrimônio Cultural. Assim, a escola, a família, os alunos e os educadores assumirão a responsabilidade para com o conhecimento e a preservação patrimonial em suas comunidades. É possível afirmar que a Educação Patrimonial estimula e valoriza a apropriação da herança cultural pela sociedade, sendo uma apropriação que orienta a preservação sustentável dos bens, fortalecendo os sentimentos de identidade e de cidadania de um povo, de uma nação.

Tomando por base a análise de Pinheiro (Ibidem), essa proposta de intervenção nasce do pressuposto de que a educação patrimonial vem sendo silenciada nos currículos e práticas escolares, constituindo problemática no campo formativo e prático de crianças, jovens e adultos, estimulando as seguintes questões: que memórias constituem a história da Escola enquanto parte de seu patrimônio? Que caráter educativo e formativo emerge de práticas de educação patrimonial associadas ao Museu Escolar, a partir da participação efetiva da comunidade escolar, em especial professores e professoras, na organização e

sistematização de uma exposição que narre a história da escola? Para a condução dessa proposta de intervenção na realidade da escola, estimulando a educação patrimonial a partir da reconstrução da história da escola, partimos da convicção de que os processos educativos, constituem práticas para além do currículo formal escolar, pois está presente na sociabilidade, no encontro, na convivência cotidiana, na linguagem, nos objetos, no prédio, ou seja, está presente no território cultural como parte da identidade de um grupo social e precisa ser reconhecido nos processos de ensino-aprendizagem, pois necessita ser trabalhado em sua representatividade, como patrimônio a ser compreendido e problematizado.

## 2 PATRIMÔNIO E MUSEUS

O patrimônio cultural deve ser entendido como um processo de relações significativas para uma determinada sociedade; conjunto de valores que possibilitam um sentimento de pertencimento a partir de saberes, práticas e vivências compartilhadas em coletividade, dentro de um tempo e espaço. Partindo dessa discussão, o patrimônio é um sistema valorativo para uma dada sociedade que desenvolve um sentimento de pertencimento dos vários bens culturais que a representam.

Na Constituição de 1934, o artigo 10 tinha como objetivo responsabilizar o poder público pela preservação dos monumentos de valor histórico ou artístico de importância nacional: “Art.10 - Compete concorrentemente à União e aos Estados: III - proteger as belezas naturais e os monumentos de valor histórico ou artístico, podendo impedir a evasão de obras de arte”.

Com o Decreto-Lei N°.25, de 30 de novembro de 1937, do então presidente Getúlio Vargas, tem-se a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional- SPHAN, órgão estruturado por intelectuais e artistas brasileiros da época. A partir desse momento, definiu-se Patrimônio Histórico e Artístico Nacional como: “O conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico”.

Na constituição de 1988, no artigo 216, ficou constituído como patrimônio cultural brasileiro, os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente e em grupo, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.

A museologia contemporânea propõe um modelo de museu constituído como espaço de educação, aberto a uma infinidade de públicos, propondo ações que impulsionam o aprimoramento cada vez maior do seu papel educativo. A discussão acerca do museu e seus conceitos atingiu grande maturidade na segunda metade do século XX, quando a visão tradicional dessa instituição é confrontada com novas visões.

De acordo com o Conselho Internacional de Museus - (ICOM, 2015), museu constitui “uma instituição permanente sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público e que adquire, conserva, difunde e expõe os testemunhos materiais do homem e do seu entorno para educação e deleite”. A palavra museu é de origem grega, o *mouseion*, ou casa das musas, era uma mistura de templo e instituição de pesquisa voltado principalmente para o saber filosófico. As obras de arte expostas no *mouseion* serviam em grande parte para agradar as divindades do que para serem contempladas pelo homem (SUANO, 1986)

Para a compreensão do conceito de museu é importante citar a lei Nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009, que apresenta o estatuto dos museus. Segundo essa legislação o conceito de museus envereda por seu caráter, papel social e práticas:

[...] considera-se museus, para os efeitos da lei, as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjunto de coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, aberta ao público a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento.

Desde o final da década de 1960 tem-se visto um aumento e uma diversificação dos museus “[...] um vento de renovação agitou o universo dos museus” (VARINE, 2013, p.180). Em virtude de toda essa efervescência o Conselho Internacional de Museus (ICOM) realizou entre 1969 e 1972 inúmeras assembleias propondo diálogos coletivos em que foram debatidos temas, tais como: “luta contra o tráfico de bens culturais, afirmação do papel “político” dos museus (1971-França), a definição do novo conceito de museu a exemplo de ecomuseu e museu integral (1972 – Chile)” (VARINE, 2013 p.180)

A Mesa Redonda de Santiago do Chile, organizada pelo Conselho Internacional de Museus (ICOM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que ocorreu no período de 20 a 31 de maio de 1972 e teve como

objetivo central discutir o papel social dos Museus na América Latina, deu origem à Declaração de Santiago do Chile que foi um aceno para a sociedade perceber a importância do museu como instrumento de desenvolvimento social, promovendo novos direcionamentos para concepções e práticas no campo da museologia. Esse movimento denominado Nova Museologia ampliou o caráter educativo e social dos Museus, a partir também da ampliação dos conceitos de patrimônio, educação patrimonial e seu caráter político (ALVES, 2016). A Declaração de Santiago do Chile nos mostra a importância do meio ambiente para o campo da museologia, como também nos ensina que os profissionais dos museus devem se abrir para a sociedade.

Com essa nova abordagem, o objeto passa a ser relacionado ao território, fazendo com que as ações desenvolvidas saiam do edifício e passem a ser vivenciadas de forma participativa pela comunidade. O acervo passa a ser utilizado como meio para uma leitura crítica do processo histórico, fazendo do museu um espaço dinâmico que reflete o cotidiano. As práticas culturais e a educação não ficaram imunes a esse contexto, pois foram afetadas e passaram a ser pensadas como ferramentas de transformação social. Contudo, salienta Pinheiro (2010, p.41):

As temáticas ligadas ao patrimônio cultural são pouco tratadas nas escolas, estão ausentes e distantes da maioria da população brasileira. Contudo, é preciso pensar a Educação Patrimonial como um instrumento importante na construção de ações e práticas de reconhecimento, valorização, preservação e conservação do patrimônio cultural de uma determinada região, por possibilitar a interpretação dos bens culturais, tornando-os um instrumento de promoção e vivência de cidadania.

Nessa ótica, observamos que a Educação Patrimonial é primordial para a ampliação de uma nova visão do Patrimônio Cultural Brasileiro, servindo como instrumento de motivação para práticas de cidadania, permitindo ao indivíduo fazer a leitura crítica de sua realidade. É preciso pensar a educação patrimonial como uma ferramenta estratégica para o desenvolvimento da sociedade. O momento em que se vive reforça a necessidade de se encontrar práticas sustentáveis, em que os indivíduos, os grupos e a coletividade se constituam como sujeitos-atores, que organizem suas relações com o patrimônio através de ações coletivas e democráticas.

#### 4 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Não é fácil escolher procedimentos metodológicos adequados para a realização de um trabalho acadêmico, mas tendo como objetivo viabilizar um projeto de educação patrimonial e museal que tenha a participação de agentes locais, buscando a transformação social por meio do fortalecimento das identidades, utilizaremos a pesquisa qualitativa como abordagem, haja vista valorizar a realidade em sua condição natural, enquanto fenômeno vivo e em constante transformação. Aliados a essa abordagem optamos por desenvolver um estudo-ação participativo, de intervenção no contexto escolar, por meios de uma prática transversal, integrando ações voltadas à pesquisa-ação e à construção coletiva da história da escola, por meio da história oral.

A pesquisa qualitativa é definida como uma abordagem que prima na produção de dados através da interação com os sujeitos da pesquisa. Devido ao seu caráter subjetivo é necessário realizar trabalho de campo, ou seja, realizar investigação em que o pesquisador se insere no local em que ocorre o fenômeno. Sobre esse assunto Minayo (2002, p. 22) afirma:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Na contemporaneidade a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos sociais que envolvem seres humanos. Nessa abordagem podem ser utilizadas diversas modalidades de investigação, produção e análise de dados, dentre as quais podemos citar a etnográfica, a pesquisa-ação, a pesquisa participante, as pesquisas envolvendo história e memória, dentre outras. Nessa proposta de intervenção, entretanto, focalizaremos a pesquisa-ação como metodologia central em diálogo transversal com a história oral, no sentido de envolver a comunidade escolar no enfrentamento da problemática no que tange a identificação, valorização e salvaguarda do patrimônio escolar e experiência coletiva de organização e produção de uma exposição, a fim de narrar a história da escola. Para Thiollent (2011, p.20):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes

representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

O que determinou a escolha por essa metodologia foi justamente o entendimento de que o processo da pesquisa-ação é tão relevante quanto o seu resultado, pois trabalha com a perspectiva das experiências adquiridas ao longo do percurso.

De acordo com o “objeto” em estudo, para melhor produção coletiva dos dados no que concerne a valorização e ressignificação de memórias, optamos por trabalhar também com a História Oral, que tem como fonte de pesquisa a memória. Por isso, a pesquisa também se desdobrará a partir da escuta sensível, organizada por entrevistas com os sujeitos que fazem a escola, integrantes da comunidade escolar. Os depoimentos serão transcritos e depois analisados à luz do referencial teórico, estabelecendo a tecitura entre teoria e prática. Compreendemos que a entrevista deve ser conduzida como prática dialógica, momento partilhado, de trocas, que deve se desdobrar primando por uma postura ética. Nesse sentido, concordamos com Thompson quando afirma que para se realizar boa entrevista é preciso que o entrevistador tenha algumas qualidades:

Há algumas qualidades essenciais que o entrevistador bem-sucedido deve possuir: interesse e respeito pelos outros como pessoas e flexibilidade nas reações em relação a eles; capacidade de demonstrar compreensão e simpatia pela opinião deles; e, acima de tudo, disposição para ficar calado e escutar. Quem não consegue parar de falar, nem resistir à tentação de discordar do informante, ou de impor suas próprias ideias, irá obter informações que, ou são inúteis ou positivamente enganosas. Mas a maioria das pessoas consegue aprender a entrevistar bem. (THOMPSON, 1994, p.254).

Além das entrevistas, serão consideradas fontes documentais, tais como fotografias, livros, jornais, diários escolares, planos de aula, atas de reuniões, relatórios, dentre outros. O trabalho com a documentação constituirá prática importante, reveladora de trajetórias e saberes, atuando como motor para o diálogo e para a organização de linha temporal que constitui a história da escola.

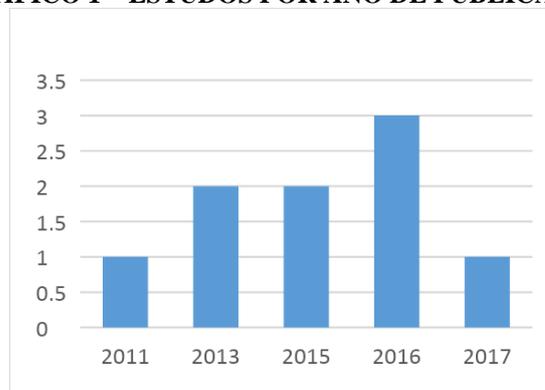
### **3 ESTADO DA ARTE - MUSEUS ESCOLARES**

Na primeira fase de desenvolvimento do estudo realizamos um Estado da Arte com objetivo de mapear as produções e estudos existentes acerca da prática de Museu Escolar. Esse mapeamento foi realizado a partir dos indexadores Scielo, EduCapes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para a realização dessa

primeira investigação utilizamos o descritor “Museu escolar” e obtivemos 9 produções que serão apresentadas como desdobramento inicial da investigação.

Os estudos acerca dos museus escolares no Brasil, a partir da incursão no Estado da Arte, apresentaram-se como campo recente e ainda pouco visitado. Destacamos as produções encontradas por ano de publicação e descobrimos que o recorte realizado retrata um cenário incipiente de pesquisas e estudos realizados, conduzindo-nos para o reconhecimento de que este é um tema ainda silenciado. Obtivemos os seguintes registros: em 2011 apenas 1 estudo; 2013, 2 estudos; 2015, 2 estudos; 2016, 3 estudos; por fim 2017 com 1 estudo. O Gráfico 1 ilustra os estudos por ano de publicação:

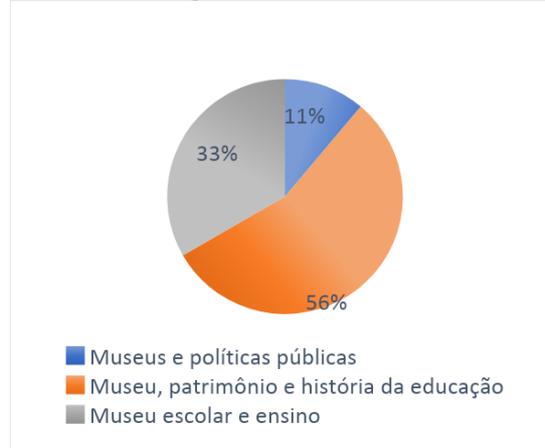
**GRÁFICO 1 – ESTUDOS POR ANO DE PUBLICAÇÃO**



Fonte: produzido pelos pesquisadores

A partir da análise das produções sistematizadas também foi possível classificar por categorias o campo epistemológico dos estudos, alcançando três categorias: 1) **Museus e políticas públicas**, destacando 1 estudo que trata da análise de políticas e programas de incentivo a criação de museus ou práticas de educação patrimonial; 2) **Museu, patrimônio e história da educação**, destacando 5 estudos que tratam principalmente das funções do museu escolar na conservação do patrimônio cultural e da história da educação escolar 3) **Museu escolar e ensino**, com 3 produções focalizando o museu escolar como espaço de práticas pedagógicas e desenvolvimento do ensino e aprendizagem. O Gráfico 2 retrata as produções e seu eixo epistêmico:

GRÁFICO 2 – PRODUÇÕES POR EIXO EPISTEMOLÓGICO



Fonte: produzido pelos pesquisadores

A partir da análise das produções também destacamos 3 estudos com maior proximidade ao campo de investigação de nossa proposta de pesquisa-ação: a tese de doutorado intitulada “Museus escolares no Brasil: de recurso de ensino ao patrimônio e a museologia” defendida por Vânia Maria Siqueira Alves no programa de pós-graduação em Museologia e Patrimônio/UNIRIO. O estudo trata dos museus escolares em funcionamento no Brasil e a autora trabalhou conceitos, tais como: museu, patrimônio, educação, museus pedagógicos e museus escolares. Teve como objetivo compreender os processos de criação de museus escolares na contemporaneidade, para tanto realizou mapeamento dos museus escolares no Brasil e analisou suas experiências de preservação, documentação e comunicação, como também trouxe reflexões acerca das transformações no conceito de museu escolar.

No mesmo direcionamento destacamos a dissertação intitulada “Os Museus Escolares na primeira metade do século XX: sua importância na educação brasileira”, de autoria de Ana Maria Lourenço Poggioni. O estudo apresenta como objetivo demonstrar a relevância dos museus escolares para a educação, como prática na construção da cultura escolar nas instituições educativas. A pesquisa dialoga com os estudos de Maria Helena Câmara Bastos (2008), Ana Maria Cassandra Peixoto (2004), sobre museus escolares e os trabalhos de Diana Gonçalves Vidal (1999), Rosa Fátima de Sousa (1998) sobre cultura escolar. Foi utilizada a metodologia da pesquisa histórica e a documentação escrita foi complementada com entrevistas.

O terceiro estudo em destaque intitula-se “Museus Escolares no Estado de São Paulo”. A autora Camila Marchi Silva nos mostra um estudo sobre os museus escolares

de São Paulo, entre 1879 e 1942, tendo como objetivo compreender como eram organizados esse museus escolares, observando a diversidade de suas apresentações. A dissertação evidencia que o termo museu escolar é polissêmico, pois são apresentados de diferentes formas: museus para guarda da “objetos em armários, coleção de quadros parietais, gabinetes e espaço em sala de aula”. A autora conclui apresentando o museu escolar como veículo para práticas didático-pedagógicas e que a sua composição variava consideravelmente por conta das possibilidades de investimento e o entendimento das prescrições, o que lhe rendeu “diversas tipologias”.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que todo trabalho que envolve memória histórica, escolar ou não, é relevante para a formação crítica e para a construção da emancipação humana, nesse sentido a proposta de pesquisa-ação descrita nesse texto rompe com a concepção de museu detentor de acervos e exposições prontas e acabadas, espaço distante das pessoas em que o público não participa e, portanto, não se reconhece. Acreditamos que as pessoas não aprendem somente em espaços tradicionais de ensino como a escola, mas que é importante para essa instituição o diálogo com outros contextos educativos, que podem ser idealizados por uma intencionalidade pedagógica. Nessa perspectiva, identificamos os museus escolares como caminhos de formação crítica, integral e emancipatória dos sujeitos, visando sua atuação consciente na sociedade. Para lidar com esses novos desafios, atender e responder às suas novas funções perante a sociedade o museu deve caminhar de mãos dadas com a educação.

Nesse percurso reflexivo destacamos que os museus têm um compromisso com a formação da pessoa completa, no que tange aos aspectos cognitivos, emocionais, corporais e sociais, fortalecendo seu protagonismo nas relações sociais. Portanto, a escola precisa eleger a educação patrimonial como parte do currículo escolar, destacando a imersão de sua comunidade no registro das práticas, das vivências, nas narrativas constituidoras da história do lugar, do prédio, dos objetos, do “quefazer” das pessoas, refletindo acerca das construções coletivas e pessoais, como parte do patrimônio cultural escolar.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Vânia Maria Siqueira. **Museus Escolares no Brasil: De recurso de ensino ao patrimônio e museologia**. 2016. Tese (Doutorado em Museologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/11206>>. Acesso em: 07 de fev. de 2021.
- ALVES, Vânia Maria Siqueira. **Os Museus Escolares: políticas e programas públicos vigentes no Brasil**. Congresso Nacional para salvaguarda do Patrimônio Nacional, 2017. Disponível em: <[https://www.ixseminarionacionalcmu.com.br/resources/anais/8/1562943892\\_ARQUIVO\\_Osmuseusecolaresunicamp.pdf](https://www.ixseminarionacionalcmu.com.br/resources/anais/8/1562943892_ARQUIVO_Osmuseusecolaresunicamp.pdf)>. Acesso em: 16 de jan. de 2021.
- BOCHI, Luna Abrano. **A configuração de novos locais e práticas pedagógicas na escola: o museu escolar, os laboratórios e gabinetes de ensino do Colégio Marista Arquidiocesano de São Paulo (1908 – 1940)**. 2013. (Dissertação – Pós – Graduação em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2013. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC\\_SP-1\\_65da1f5a2129dc27538a0a1c6647650](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_65da1f5a2129dc27538a0a1c6647650). Acesso em 07 de fev de 2021.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (organizadores). **Pesquisa Participante**. O saber da partilha. SP: Ideias & Letras, 2006.
- FLORÊNCIO, Sonia Rampin. **Caderno de patrimônio cultural**. Vol. 01. Educação patrimonial. Brasília, 2015.
- HORTA, Maria de Lourdes Pereira; CRUNBERG, Evelin e Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN: Museu Imperial, 1999.
- INTERNATIONAL COUNCIL OF MUSEUMS. Portugal. Museu [Definição]. 2015. Disponível em: <<http://icom-portugal.org/recursos/definicoes/>> Acesso em: 20 jan. 2020.
- IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Cidades do Piauí testemunhas da ocupação do interior do Brasil durante o século XVIII**. Conjunto Histórico e Paisagístico de Parnaíba, 2008.
- MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21ª ed. Petrópolis. RJ: Editora Vozes, 2002. 80p.
- PASSOMAI, Rita Rosane. Exposição, Coleção, Museu Imaginado. **Educar em revista**, nº 58, 2015. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/43467>>. Acesso em 07 de fev. de 2021.
- PETRY, Marília Gabriela. SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. Museu Escolar: sentidos, propostas e projetos para a escola primária (século 19 e 20), **Revista História da Educação**, vol. 17, nº 41, 2013. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2236-34592013000300006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2236-34592013000300006&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso 07 de fev. de 2021.
- PINHEIRO, Áurea da Paz. Patrimônio cultural e museus: por uma educação

dos sentidos. **Educar em Revista**, v. 58, p. 55-67, 2015.

POGGIONI, Ana Maria Lourenço. **Os Museus Escolares na primeira metade do século XX: sua importância na educação brasileira**. 2011 (Dissertação – Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos, 2011. BDTD. Disponível em: <<https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=Os+museus+escolares+na+primeira+metade+de+s%C3%A9culo+xx&type=Title&limit=20&sort=relevance>>. Acesso em 07 de fev. de 2021.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 2005.

SELANO, Aline Mendes Fabro. **O museu escolar e reflexões históricas: usos e apropriações da memória no Instituto de Educação Governador Roberto Silveira**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em ensino de História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <[\[apes/174823\]\(https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/174823\)>. Acesso 07 de fev. de 2021.](https://educapes.capes.gov.br/handle/c</a></p></div><div data-bbox=)

SILVA, Camila Marchi da. **Museus Escolares no Estado de São Paulo**. 2015 (Dissertação – Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=MUSEUS+ESCOLARES+NO+ESTADO+DE+S%C3%A9culo+PAULO&type=Title>>. Acesso em 07 de fev. de 2021.

SUANO, Marlene. **O que é museu?** São Paulo: Brasiliense, 1986.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

VARINE, Hugues de. **As raízes do futuro: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local**. Trad. de Maria de Lourdes Parreiras Horta. Porto Alegre: Medianiz, 2013.

# AO MUSEU E A RELAÇÃO EDUCATIVA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

*Luciana Botelho (UNINTER/GHESP) - luciana@ghesp.com*

*Maria Letícia da Silva Dias (UNINTER/GHESP) - male@ghesp.com*

*Desire Luciane Dominschek (UNINTER/UNICAMP/GHESP) - desire.d@uninter.com*

## RESUMO

Museus, como as escolas, são espaços dedicados aos desafios do ensinar e ao aprender, são escolas informais e, ali contextualiza-se diferentes maneiras de olhar para a relação ensino aprendizagem realizadas nas escolas. A pesquisa se embasa pelo referencial teórico metodológico do materialismo histórico dialético, e como recursos estratégicos utiliza-se da pesquisa de campo, pesquisa documental e bibliográfica. A ação se efetiva a partir do projeto PIBID em escolas públicas Estaduais que ofertam em Curitiba/PR o curso de formação de docentes, o problema de pesquisa visa possibilitar o efetivo trabalho docente com visitas técnicas em museus considerando, estas visitas técnicas como estratégias pedagógicas para o debate da preservação cultural de uma sociedade, dos usos da memória e da importância da construção histórica.

**Palavras-chave:** Formação docente. Museus. Pibid.

## ABSTRACT

Museums, like schools, are spaces dedicated to the challenges of teaching and learning, are informal schools and, there contextualizes different ways of looking at the relationship teaching learning performed in schools. The research is based on the theoretical methodological framework of dialectical historical materialism, and as strategic resources it is used of field research, documentary and bibliographic research. The action is effective from the PIBID project in state public schools that offer in Curitiba/PR the teacher training course, the research problem aims to enable the effective teaching work with technical visits in museums considering, these technical visits as pedagogical strategies for the debate of the cultural preservation of a society, the uses of memory and the importance of historical construction.

**Keywords:** Teacher training. Museums. Pibid.

## 1 INTRODUÇÃO

Está pesquisa problematiza a formação inicial de professores a partir do programa de bolsas de iniciação à docência – PIBID, e apresenta as ações que se desenvolvem no interior do projeto PIBID UNINTER subprojeto pedagogia.

O projeto Pibid Uninter é organizado em grupos de trabalho e esta pesquisa está diretamente vinculada ao GT História das Instituições escolares. Assim, a presente pesquisa tem por objetivo investigar a perspectiva da ação docente com o trabalho de visitas em museus no sentido de resgatar o trabalho pedagógico no que se refere a preservação da memória cultural e patrimonial. Neste sentido concordamos com Seabra, quando expõem a importância da dimensão de pesquisas docentes em museus,

Discutir o estatuto do conhecimento produzido pelos visitantes de museus é um ponto de partida para a reflexão sobre os sentidos das práticas culturais que perpassem museus e escolas. Outra dimensão da pesquisa é a ampliação das reflexões teóricas e metodológicas sobre as competências culturais, ou a

formação histórica, em especial suas dimensões estéticas e políticas desencadeadas a partir das visitas. (SEABRA, 2012, p.6)

Nossa ação se efetiva em escolas públicas estaduais que ofertam em Curitiba/PR o curso de formação de docentes. O problema de pesquisa visa possibilitar o efetivo trabalho docente com visitas técnicas em museus considerando, estas visitas técnicas como estratégias pedagógicas para o debate da preservação cultural de uma sociedade, dos usos da memória e da importância da construção histórica.

Utilizamos a pesquisa de campo, de modo a observar a prática da sala de aula e o cotidiano empírico do espaço escolar, e o quanto significativo pode ser as visitas em museus. A pesquisa se embasa epistemologicamente pelo referencial teórico metodológico do materialismo histórico dialético.

Saviani (2007), destaca necessidade do educador e do educando passar do nível de senso comum para a consciência filosófica na reflexão de sua prática educativa, e nos propõe o método materialista histórico dialético como instrumento de uma prática,

Com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção de forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato (mediação da análise como escrevi em outro lugar ou “detour” de que fala Kosik). Assim, aquilo que é chamado de lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daria pois da seguinte forma: parte do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. (SAVIANI, 2007, p.11)

Nesta perspectiva encaminhamentos nosso olhar sobre o processo de prática docente, ou seja, a práxis docente e a iniciação a pesquisa. E ainda nos reportamos a Gramsci para retratar o viés historiográfico deste trabalho, e também a elevação da consciência filosófica a partir das dimensões da pesquisa,

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originar; significa também e sobretudo, difundir criticamente verdade já descobertas, “socializa-las” por assim dizer; transforma-las, portanto em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” mais importante e “original”

do que a descoberta, por parte de um “gênio filosófico”, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pesquisas e grupos intelectuais. (GRAMSCI,1978,p.13-14).

Como recursos estratégicos utilizamos a pesquisa de campo e a pesquisa documental e bibliográfica, conforme Severino, entendemos a necessidade e importância da pesquisa documental na organização das fontes de pesquisa.

Documentação é toda forma de registro e sistematização de dados, informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador. Pode ser tomada em três sentidos fundamentais: Como técnica de coleta, de organização e conservação de documentos; como ciência que elabora critérios para a coleta; contexto da realização de uma pesquisa, é a técnica de identificação, exploração, levantamento de documentos fontes do objeto pesquisado e registro das informações retiradas nessas fontes e que serão utilizadas no desenvolvimento do trabalho. (SEVERINO,2007, p.124)

A intenção desta pesquisa foi a valorização da ação formativa das visitas a museus nos licenciados do curso de pedagogia e dos alunos do curso de formação de docentes, possibilitando estratégias pedagógicas que orientem de forma reflexiva as visitas técnicas como espaços de formação docente.

A inserção dos bolsistas pibidianos no debate sobre a formação docente e sobre a relação da preservação da memória e da história se faz pelo entendimento de que os monumentos são nossas heranças do passado, como monumentos, os documentos também representam as escolhas do historiador conforme direciona Le Goff (1996), escolhas estas que norteiam desde a identificação até a manipulação das fontes. E é sempre bom lembrar que o historiador é a chave para o diálogo entre a fonte e a pesquisa histórica.

Entendemos que o documento é antes de mais nada um resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade, que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante os quais continuou a ser manipulado, ainda em silêncio. (LE GOFF,1996, p.547).

Ragazzini (2001) indica ainda que, fazer história também tem muita história, o desvelamento do passado transforma-se em presente, com uma atividade intensa que existe da descoberta e garimpagem das fontes, e a atividade com visitas técnicas em museus deve trazer possibilidades de reflexão sobre da construção histórica.

Este trabalho buscou compreender como os temas museu, memória, coleção e bem cultural aparecem na formação docente. Momentos que foram propiciados na Formação de Iniciação à Docência, na visita o Museu Paranaense (Anexo fig. 1). Além de seu

histórico, representam oportunidades para que todos se coloquem diante de situações desafiantes, estimulando o interesse e a participação, propiciando contatos diretos com fontes e documentos históricos, incentivando os alunos a formular suas próprias construções sobre o que é história e os usos da memória. Segundo Barros;

A história e a memória entrelaçam-se nas “memórias históricas” para preencher uma função importante: quando a memória viva de determinados processos e acontecimentos começa a se dissolver através do desaparecimento natural das gerações que os vivenciaram, começa a se tornar ainda mais necessário um movimento de registros destas memórias. (2009, p.53).

Uma reflexão é fundamental, já que a decisão sobre o que e como preservar pertence a cada geração, bem como a preservação do patrimônio é condição para a preservação da memória coletiva.

Conforme desta Ricouer,

[...] as vozes múltiplas e dispersas dos visitantes numa síntese escrita, criando uma nova pertinência capaz de dar outros sentidos e referências para o patrimônio musealizado. Um movimento de fixar e conservar rastros que são escassos, pegadas que são poucas, pois a visita, pensada pela lógica da “conservação” dos museus, não deve deixar marcas. (RICOUER, 2010, p.2-3)

## **2 A EDUCAÇÃO EM MUSEUS E SEUS ENCONTROS COM A MEMÓRIA: A EXPERIÊNCIA A INICIAÇÃO DOCENTE NO MUSEU PARANAENSE**

Não podemos pensar na atividade docente, sem planejamento, organização e estratégias pedagógicas, nesse sentido faremos a seguir uma descrição da experiência de uma visita ao Museu Paranaense, enfatizando a importância do professor em conhecer os espaços que propõem como possibilidades de formação fora da sala de aula. A visita foi organizada e promovida pelo programa de bolsas de iniciação à docência PIBID – UNINTER, subprojeto pedagogia e a partir desta visita se constitui nossa pesquisa que consta em fase inicial.

Na entrada principal, o Museu apresenta um breve histórico do edifício. Atualmente, o museu, se apresenta como a sétima sede, ou seja, ele passou por outros seis lugares. Porém, não se consolidou, nestes outros espaços. Assim, trataremos de abordar aqui, um pouco do contexto histórico do Museu Paranaense. A instituição passou por vários espaços. Para tanto, “em 25 de setembro de 1876 foi inaugurado em Curitiba o Museo de Curitiba, juntamente com o Jardim de Aclimação, resultado da proposta feita por Agostinho Ermelino de Leão e José Candido da Silva desde 1874” (Museu

Paranaense)<sup>1</sup>. Assim, a construção deste museu se deu pela parceria entre Agostinho e José, do Museu com o Jardim. Tinha como objetivo, “mostrar à sociedade paranaense a riqueza do seu ambiente natural e a diversidade da sua cultura” (Museu Paranaense).

Portanto, o museu não teve um lugar fixo, foi a partir de 2002, com o novo edifício inaugurado pelo então Governador do Estado Jaime Lerner, em 19 de dezembro, que a nova sede ganhou lugar próprio e fixo. Com o novo edifício do ano de 1920, localizado no bairro São Francisco, também conhecida como Palácio São Francisco. Foi construída para a residência e moradia da família tradicional da época. No caso, a família Garmatter, que habitaram ali por alguns anos. Atualmente, este Palácio, foi ampliado e reformado e “é a sede definitiva do museu paranaense, o primeiro do Estado e o terceiro do Brasil, fundado em 1876” (Museu Paranaense).

A atual sede do Museu Paranaense, também, já foi sede de outras instituições importantíssimas para o Estado do Paraná. Para melhor saber, “já foi Palácio do Governo, sede do Tribunal Regional Eleitoral e do Museu de Arte do Paraná” (Museu Paranaense). No dia de hoje, é um patrimônio histórico e tombado. Assim, tratei de apresentar aqui, um breve contexto histórico do Museu Paranaense. Para nos situarmos melhor, agora, voltamos a dar continuidade à visita no interior do Museu.

Ao entrarmos no salão principal, já começamos a nos deparar com muitas peças, monumentos, quadros, fotografias e muitos outros objetos, importantíssimos na história Paranaense.

Na trajetória de sua história, o Museu Paranaense tornou-se uma instituição que acumulou acervo na área das ciências humanas, resultante de pesquisa, aquisição e doações, utiliza as exposições para mostrar e divulgar a história da ocupação humana no atual território paranaense, preservada em seu acervo. O Museu Paranaense em sua sétima sede, no Palácio São Francisco, desde 2002, apresenta uma proposta museológica que propicia a sociedades paranaense perceber como os que nos antecederam entendiam o seu tempo, consubstanciado no acervo que dispõe (Fonte: Museu Paranaense).

Desta forma, medida que avançamos no interior do salão, começamos a perceber a riqueza e o valor de cada objeto que ali representa a história e cultura dos povos antigos que vivenciaram e construíram a história paranaense. Importante destacar a quantidade de temas que podem ser abordamos em sala de aula a partir da visita ao museu, bem como

---

<sup>1</sup> Este texto consta de pesquisa efetivada no site: [www.museuparanaense.pr.gov.br](http://www.museuparanaense.pr.gov.br), que se constitui como fonte.

o entendimento de conceitos como documento, momento e memória: A análise sobre os quadros históricos, história do Império Espanhol, Igreja e Estado, os Jesuítas, a imigração Espanhola no Estado do Paraná, os Indígenas, entre outros. Outros objetos como esqueleto humano, armadura de guerra, armas, metralhadoras, espadas, navios miniaturas, estatuas, pianos, violinos e instrumentos de tortura usados no século XIX na América escravocrata. Também tem destaque a figuras públicas que fizeram História no Paraná. Entre muitos, destacamos: Júlia Wanderley e Ney Braga.

Assim, são muitos os acervos no interior do Museu Paranaense, que teoricamente e praticamente escrevem a história do Estado do Paraná. A visita ao Museu Paranaense foi muito relevante, pois, possibilitou visualizar e compreender alguns aspectos da história do Paraná e nos fez perceber a necessidade de trabalhar tais temas de forma efetiva e mais enfática na educação básica.

**Figura 1 – Fachada Museu Paranaense**



**Fonte:** Arquivo PIBID UNINTER

Atualmente, o Museu Paranaense recebe visitantes da capital de Curitiba e turistas de todo o país. O atendimento acontece de terça a sexta-feira, das 9h às 18h. Aos sábados, domingos e feriados das 10h às 16h.

O Museu Paranaense foi idealizado por Agostinho Ermelino de Leão e José Candido Murici e inaugurado no dia 25 de setembro de 1876, no Largo da Fonte, hoje Praça Zacarias, em Curitiba. Possui um acervo de 600 peças, entre objetos, artefatos indígenas, moedas, pedras, insetos, pássaros e borboletas, era então, o primeiro no Paraná e o terceiro no Brasil.

Atualmente o Museu Paranaense desenvolve estudos nas áreas da Arqueologia, Antropologia e História.

Sua nova sede está estruturada para a realização de projetos e atividades culturais, atingindo os diversos segmentos sociais. Possui laboratórios, biblioteca, auditório, além de salas de exposições permanentes e exposições temporárias.

O Museu Paranaense possui hoje um acervo de aproximadamente 400 mil itens, entre objetos de uso pessoal, mobiliário, armas, uniformes, indumentárias, documentos, mapas, fotos, filmes, discos, máquinas, equipamentos de diversas espécies, moedas, medalhas, porcelanas, pinturas em diversas técnicas e esculturas, além de grande acervo arqueológico (lítico, cerâmico e biológico), antropológico (cestaria, plumária, armas, adornos e cerâmicas indígenas), retratos a óleo da antiga Pinacoteca do Estado.

**Figura 2 - Dinheiro e Honraria: o acervo de numismática do Museu Paranaense<sup>2</sup>**



**Fonte:** Arquivo Museu Paranaense

O acervo do Museu Paranaense é mostrado ao público, em exposições abertas e gratuitas, nas salas de exposições temporárias e de longa duração. Atualmente todos estes materiais estão sob a guarda do setor de museologia, sendo que cada setor técnico interage com as peças de sua área de atenção específica.

Compreendemos a importância do olhar para o museu como espaço educativo pois a singularidade das instituições educativas mostra e esconde como ocorreu e/ou ocorre o

---

<sup>2</sup> A exposição "Dinheiro e Honraria: o acervo de numismática do Museu Paranaense" - composta por cerca de 600 objetos, entre moedas, cédulas, medalhas, condecorações, fichas, jetons e outros itens relacionados - mostra parte do acervo de numismática do Museu Paranaense, oriundo, principalmente, das coleções David Carneiro, Vladimír Kozák, Julio Moreira, Erasmo Pilotto e Banestado. Além de cédulas e moedas de vários países e épocas diferentes, estão expostas medalhas do Brasil e do estrangeiro, com várias cunhadas no Paraná. Há também vitrines especiais em homenagem a Julio Moreira, diretor do Museu Paranaense nos anos 1960; a Dom Pedro II; a José Peon, artista na cunhagem de medalhas no Paraná; e ao Banestado, cujo acervo foi incorporado ao Museu Paranaense. Fonte : <http://www.museuparanaense.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=195>

fenômeno educativo escolar de uma sociedade. (ARAÚJO, J. C. S. e GATTI JR (2002) citado por SANFELICE, (2006).

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência da visita ao museu auxiliou na percepção do quanto é importante um espaço como este para tratar temas que envolvem o entendimento sobre a construção histórica. O museu além de patrimônio cultural histórico, é um centro de aprendizagem, onde professores, alunos e cultura museal podem interagir, com interesses comuns, o saber histórico. A importância em propiciar oportunidades concretas de criação de significado, pois uma leitura sempre será subjetiva e pessoal, mesmo que ela seja coletiva.

A nossa pesquisa que consta em andamento, espera garimpar dados sobre as ações das visitas em museus realizadas na inferência a formação docente e acesso de bens culturais, principalmente com foco no curso de formação de docentes das escolas públicas do Estado do Paraná. As próximas ações de pesquisa são: a) visitas orientadas, organizadas pelos pibidianos, com foco nas exposições do Museu Paranaense, com elaboração após as visitas de planos de aula que tratem dos temas explorados durante a visita, com vistas a prática docente e organização de materiais para trabalho em sala de aula na educação básica e educação infantil, b) ampliação de aprofundamento teórico sobre visitas em museus como estratégia pedagógica, c) perceber o significado dos conceitos de memória, história e patrimônio para disseminação do conhecimento historicamente construído na educação e na educação básica.

#### REFERÊNCIAS

BARROS, José D'Assunção. **História e memória – uma relação na confluência entre tempo e espaço.** Revista MOUSEION, vol. 3, n.5, Jan-jul. /2009.

LE GOFF, J. **História e memória.** 4. ed. Campinas: Unicamp, 1996.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história.** 2ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978

RAGAZZINI, D. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação. **Educar em Revista.** Curitiba, PR: Editora da UFPR, nº 18, 2001.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa. 1. A intriga e a narrativa histórica.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

SANFELICE, José Luís. **História, Instituições escolares e gestores**

**educacionais.** Revista Histedbr on-line,2006.

SAVIANI, Dermeval. **Educação do Senso Comum a consciência filosófica.** 17.ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

## EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DO HIGIENISMO NA *REVISTA DE EDUCAÇÃO E ENSINO* NA PRIMEIRA REPÚBLICA NO PARÁ (1891 - 1893)

*Lucas dos Santos da Silva (UFPA) – lucas.silva@iced.ufpa.br*  
*Danielly Cristinne Barbosa de Campos (UFPA) - danielly.campos@ymail.com*  
*João Lucio Mazzini da Costa (UFPA) - jlmazzinidacosta@gmail.com*

### RESUMO

O presente trabalho aborda sobre o estudo da Educação Física no contexto do desenvolvimento das práticas higienistas no estado do Pará no período de 1891 a 1893. Neste sentido definimos como objetivo geral analisar o conteúdo dos artigos sobre educação física publicados na Revista de Educação e Ensino (1891 - 1893) na intenção de identificar como a Educação Física era abordada e quais influências estrangeiras interferiram nas propostas metodológicas estipuladas para a educação dos corpos. Para a realização dessa pesquisa, foi realizado o levantamento de fontes na seção de Obras Raras no Acervo Digital da Biblioteca Arthur Vianna, sendo computadas 33 edições disponíveis para consulta e publicadas nos anos de 1891 a 1895. Entretanto para este trabalho foram analisadas 16 edições publicadas entre o recorte temporal de 1891 a 1893, em especial os selecionados na seção "Pedagogia" onde encontra-se artigos sobre "Educação Physica". A metodologia utilizada baseia-se na pesquisa do tipo documental, por meio da análise de conteúdo, nos termos sugeridos por França (2011). Paralelamente a isso, realizamos um levantamento bibliográfico para que pudéssemos compreender o higienismo e sua aplicabilidade na educação paraense na Primeira República, a partir da compilação de artigos publicados na Revista de Educação e Ensino fundada em 1891 que tinha como fim a publicação de temas educacionais no Pará. Em nossas análises, inferimos que a disciplina educação física leva ao desenvolvimento do corpo e do intelecto do aluno, mostra métodos e técnicas para serem adotadas na educação, assim como, as influências europeias na revista sobre educação física. Nesse sentido, concluímos que entre os conteúdos na revista paraense a função da educação física está a de promover o desenvolvimento de corpos saudáveis, robustos e o intelecto dos alunos, por meio dos exercícios que valorizem a saúde como forma de civilizar a sociedade, pois o cuidado do corpo era a concepção central do higienismo, o qual adotava métodos da educação física como forma de alcançar a educação dos corpos na sociedade, dessa maneira, a revista defendia que os exercícios deveriam ser realizados ao ar livre, campos abertos e com passeios pedagógicos para desenvolver os corpos dos alunos.

**Palavras-chave:** Educação Física. Higienismo. Revista de Educação e Ensino.

### ABSTRACT

The present work deals with the study of Physical Education in the context of the development of hygienic practices in the state of Pará from 1891 to 1893. In this context, we defined as a general objective to analyze the content of articles on physical education published in the Journal of Education and Teaching (1891 - 1893) in the intention of identifying how Physical Education was approached and which foreign influences interfered in the methodological proposals stipulated for the education of the bodies. To carry out this research, a survey of sources was conducted in the Rare Works section of the Digital Collection of the Arthur Vianna Library, 33 editions were counted that were available for consultation and published in the years 1891 to 1895. Meanwhile, for this work, 16 editions published between 1891 and 1893 were analyzed, especially those selected from the "Pedagogy" section, where articles about "Educação Physica" can be found. The methodology used is based on documentary type research, through content analysis, in the terms suggested by França (2011). In parallel to this, we conducted a bibliographical survey in order to understand hygienism and its applicability in Paraense education in the First Republic, based on the compilation of articles published in the Revista de Educação e Ensino, founded in 1891, whose purpose was to publish educational themes in Pará. In our analyses, we infer that the subject physical education leads to the development of the student's body and intellect, shows methods and techniques to be adopted in education, as well as, European influences on physical education in the magazine. In this sense, we conclude that among the contents in the Pará magazine the function of physical education is to promote the development of healthy, robust bodies and the intellect of the students, through exercises that value health as a way to civilize society, because the care of the body was the central conception of hygienism, which adopted physical education methods as a way to achieve the education of bodies in society, in this way, the magazine defended that the exercises should be performed outdoors, open fields and with pedagogical walks to develop the students' bodies.

**Keywords:** Physical Education; Hygienism; Education and Teaching Magazine.

## 1 INTRODUÇÃO

Para abordar a educação física, na Primeira República no contexto do higienismo, é importante ressaltar o progresso da propagação dos ideais higienistas no Brasil, tendo em vista que as mudanças que ocorreram no cenário político no início do século XIX, a partir da chegada da família real no Brasil, aceleraram a passagem da Colônia para o Império, o que ocasionou transformações na sociedade da época, sobretudo com as influências europeias que adentraram o país, provocando modificações nas suas estruturas econômica, política e social.

Desde aquele período, quando “surgiram as pioneiras iniciativas de ensino de práticas corporais institucionalizadas, em espaços escolares e não escolares, no meio civil e no militar” (MELO, 2018, p. 02), até os dias de hoje, o estudo sobre a educação física assume relevância decisiva, por se tratar de uma prática educativa que possibilita a alunos de diferentes origens e idades condições nas quais se relacionam interativamente uns com os outros, experimentando uma vivência ativa como ser social, histórico e cognitivo.

De acordo com Melo (2018), a influência da cultura europeia no processo de instalação das práticas corporais no ensino educacional do país estava ligada à formação de uma elite brasileira; para isso, a educação se tornou uma das medidas adotadas para o desenvolvimento da educação dos corpos como um cuidado necessário para se chegar ao padrão civilizador desejado para a sociedade da época. Desta maneira, o problema que nos propomos a responder diz respeito: como a disciplina era abordada em periódicos especializados e, se houve, quais as influências estrangeiras que interferiram nas propostas metodológicas de educação dos corpos?

A fim de investigarmos o higienismo e a influência dessa doutrina na disciplina mencionada, esse trabalho tem como objetivo analisar o conteúdo dos artigos sobre educação física na Revista de Educação e Ensino (1891 - 1893), na intenção de mapear como a disciplina é abordada e quais influências estrangeiras interferiram nas propostas metodológicas estipuladas para a educação dos corpos, particularmente na coluna “Educação Physica” entre os anos de 1891 a 1893, recorte temporal estabelecido em razão das edições disponíveis. Como se trata de uma pesquisa histórica, adotamos como procedimentos metodológicos, em primeiro lugar, o levantamento de fontes documentais no setor de Obras Raras da Biblioteca Arthur Viana; depois, realizamos um levantamento bibliográfico, nos termos sugeridos por Melo (2018) e França (2011) para melhor

compreender o Higienismo e sua aplicabilidade na educação paraense e o tratamento dos dados obtidos, selecionando o material necessário para a pesquisa, além de desenvolver a análise de conteúdo dos artigos.

## 2 O HIGIENISMO E A INFLUÊNCIA EUROPEIA NO BRASIL

O movimento higienista desenvolveu-se ao longo do século XVIII, sendo criado e desenvolvido como doutrina por uma elite médica que, nesse contexto, assumiu importante posição na estrutura administrativa das cidades em razão de sua influência em políticas sanitárias. A partir dos estudos de Milagres, Silva e Kowalski (2018), é possível afirmar que o crescimento da população urbana das classes baixas em torno das grandes fábricas levou à criação de vários bairros e distritos, intensificando-se a propagação de epidemias como a febre amarela, cólera, entre outras. “Esse quadro de constante crescimento da indústria e da pobreza constituiu um cenário propenso às reformas de vários setores da sociedade” (GÓIS JÚNIOR, 2013, p. 141), com os higienistas pregando que as classes pobres da sociedade deveriam ser instruídas, não somente no aspecto da saúde, mas também no que tange a hábitos de higiene.

Nesse mesmo período, o Brasil “era um país com cidades desestruturadas e grandes diferenças entre o litoral e o interior” (GÓIS JÚNIOR, 2013, p. 141), cenário em que os discursos higienistas ganhavam adeptos, sendo utilizados como prescrições influentes e suporte para políticas públicas em geral e de ensino, inclusive para a educação dos corpos. Esses discursos defendiam a tese de que, para melhorar o Brasil, era necessário uma instrução higiênica para formar uma população saudável e instruída; para isso, “foi criada a Medicina Social que abordava a medicina e a higiene levando em consideração a inserção social” (MILAGRES; SILVA; KOWALSKI, 2018, p. 164) tendo como objetivo a intervenção médica e a defesa da ideia de mudança na estrutura social.

Os protagonistas que desenvolveram os debates sobre a educação física em sua maioria eram médicos que expressavam seus posicionamentos em jornais e revistas, propagando para a sociedade suas opiniões sobre a educação física não somente como práticas corporais, mas também como cuidado com a saúde e a higiene, pois “foi nesse âmbito que surgiram os primeiros posicionamentos sobre a importância das práticas corporais, não poucas vezes considerando a escola como importante espaço de intervenção” (MELO, 2018, p. 03).

Segundo Melo (2018), instituições escolares se posicionaram sobre a relevância da educação física, entre elas a Academia Imperial de Medicina do Rio de Janeiro, que se posicionou oficialmente sobre o conteúdo da “ginástica” nas escolas primárias. Entre as práticas educacionais nas escolas do Rio de Janeiro na primeira metade do século XIX, a dança teve forte presença e iniciativas importantes de implantação no ensino, “todavia, outras práticas começaram a ser aventadas como adequadas para a formação de crianças e jovens, tais como a ginástica, a esgrima, a natação e a equitação, além de corridas e jogos” (MELO, 2018, p. 03).

## 2.1 A EDUCAÇÃO PHYSICA NA REVISTA DE EDUCAÇÃO E ENSINO

A *Revista de Educação e Ensino* foi um periódico paraense de circulação mensal do final do século XIX, fundado por volta de 1891 que tinha como editor Octavio Pires, professor Normalista e intelectual paraense. Sua circulação consta no Acervo Digital da Biblioteca Arthur Vianna entre os anos de 1891 a 1895. A revista abordava temas educacionais em geral, inclusive dezesseis 16 artigos publicados entre os anos de 1891 a 1893 com o título “Educação Physica”, mostrando a importância dos exercícios dos corpos para a sociedade paraense na época.

Segundo Araújo (2018), a criação da revista paraense ocorreu no final do século XIX em meio a transformações na Amazônia, nesse contexto,

o periódico é publicado em um momento importante da Instrução Pública do Pará – já havia ocorrido um incremento na expansão do número de escolas em todo o Estado e a incorporação da importância e necessidade na instrução por parte da população mais empobrecida da sociedade paraense. Sua criação e difusão acontecem no final de um século em que a Amazônia sofre profundas transformações e se torna, pelo menos diplomaticamente, território ameaçado de invasão. (ARAÚJO, 2018. n. p.).

O periódico trata de temas relacionado a instrução pública paraense, sua estrutura se divide em editorial e nas seções “Pedagogia”, “Sciencias”, “Assumptos Grammaticaes”, “Literatura”, “Instrução pública” e “Expediente” ou “Noticiário”. Cada seção aborda questões educacionais, como exemplo, na seção “Pedagogia” predomina temas como: higiene, higienismo e Educação Física. Em relação à educação física, a autora Araújo (2018) mostra que as publicações na revista paraense, “visam incentivar a prática de exercícios com vistas ao aprimoramento da raça” (ARAÚJO, 2018, n. p.).

Viana (2015), destaca que o objetivo do periódico está em instruir e educar a população para a construção de uma nação autônoma e independente, no editorial da revista mostra que,

“a educação se reveste de uma função patriótica por meio da qual tanto o povo como os mestres devem tomar parte na construção de um projeto de nação que vise autonomia e independência.” (VIANA, 2015, p. 76), e finaliza esclarecendo que o processo de ensino aprendizagem tem como base ao desenvolvimento intelectual no uso da razão e da ciência.

O artigo na *Revista de Educação e Ensino* de outubro de 1891 (volume I, número 8) publicado com o título “Educação Physica” tinha autoria de R. Bertoldo Nunes, professor e jornalista, defendia a educação física como “o aperfeiçoamento do corpo, por meio de exercicios methodicos. Ella fortifica a saude, dá destresa e airoso porte, predispõe o espirito para o trabalho” (NUNES, 1891, p. 130). Nunes (1891) também afirmava que a necessidade da educação física é comparada à educação moral e exemplifica que em uma edição da *Revista Britannica* do ano de 1887 foi realizada uma crítica aos exercícios de circos chamado de “falso methodo” pois não apresentavam métodos aceitáveis para a educação das crianças. Os métodos dos exercícios de circos “em vez de formar homens robustos, ageis e destros, os faz simplesmente *clowns* ou acrobatas” (NUNES, 1891, p. 130).

No mesmo artigo, Nunes (1891) usa como referência teórica Spencer e classifica-o como “a grande autoridade citada em materia de educação” (p. 130), que condena os exercícios de circo. O autor classifica estes exercícios como “só apreciados nos *circos*” (p. 130), não podendo assim ser ensinado nas escolas. Dessa forma, Spencer recomenda que os exercícios ensinados nas escolas devem ser os jogos próprios da natureza, as carreiras, os saltos, entre outros, considerados da ginástica clássica. Além da ginástica clássica e da ginástica de circos, Nunes (1891) apresenta mais uma forma de exercício utilizado na *Revista Britannica*: a ginástica pulmonar. A ginástica pulmonar se caracteriza pelo exercício de canto, a leitura em voz alta e a declamação como meio para desenvolver os pulmões.

Silva (2016) esclarece que os exercícios de circos citados por Nunes fazem referência ao método alemão ou ginástica de circo, pois “pelo trecho ‘exercícios só apreciados nos circos’ fica subentendido que Nunes estava se referindo ao ‘método

alemão' ou 'ginástica alemã' pois, esse método de forma pejorativa ficou conhecido como 'ginástica de circo' ” (SILVA, 2016, p. 60). A ginástica de circos era criticada pois não tinha como finalidade o desenvolvimento físico do corpo e fortificação da saúde. Nunes (1891, p.130) explica que são favoráveis aos exercícios que tem a finalidade de “corrigir a precoce decrepitude”, assim, “esses exercícios que têm por fim facilitar o desenvolvimento physico e fortificar a saude, esses exercícios fortes e ao ar livre, tantas vezes quanto fôr possível, conforme acaba de recommendar com instancia a Academia de Medicina de Paris, esses exercícios nós applaudimos, queremos, admitimos.”

A publicação descreve que algumas famílias demonstraram receio devido aos desgastes e sujeiras que os exercícios causavam nas roupas e escoriações pelo corpo dos praticantes, entretanto a crítica feita aos exercícios não trazia preocupações para Nunes, que defendia “o bom senso proclama bem alto que mais vale ensaboar ou remendar as roupas, applicar uma ou outra compressa com arnica, do que dispende avultadas sommas para debellar a anemia, as nevroses, a tuberculação” (NUNES, 1891, p. 131), sugerindo que seria mais vantajoso gastar com roupas e remédios do que com as doenças evitadas pela prática dos exercícios. Pois, as vantagens dos passeios pedagógicos e os exercícios sendo incontestáveis a realização nos países cultos para evitar os males através desses meios indicados,

Núcleo de Estudos e Documentação  
em História da Educação e  
das Práticas Leitoras

Ha ainda outros, tão faceis quão proficuos, não sómente no que diz respeito aos resultados hygienicos, mas tambem quanto a utilidade pedagogica: são as digressões pelos arrabaldes, ou passeios scientificos, pelos estabelecimentos fabrís e officinas de character tecnico. Ninguem póde contestar, diz o ilustrado Dr. Joaquim Abilio, que esses passeios sejam de summa utilidade para a conservação da saude e desenvolvimento intellectual, principalmente d'aquelles meninos que são internos nos nossos collegios (NUNES, 1891, p. 131).

Nunes (1891) mostra que os exercícios realizados em ambientes livres, como os passeios em campos e científicos, eram atividades realizadas em fábricas e oficinas de caráter técnico que traziam resultados higiênicos e mostravam utilidade pedagógica para os alunos. Os exercícios deste método proporcionavam a saúde dos corpos e o desenvolvimento físico dos alunos, sendo indicados para os que viviam nos colégios internos. O autor afirma, ainda, que na Europa era considerado de suma importância “esse meio educativo e pratico de robustecer o physico do menino e elevar-lhe o intellecto, despertando-lhe o interesse pelo estudo intuitivo” (NUNES, 1891, p. 131), assim como

algumas escolas francesas ofereciam aos alunos transporte gratuito e alimentação quando ocorriam os passeios colegiais fora da sede escolar.

Nunes (1891) escreve que teve a “modesta iniciativa” (p. 131) de pôr em prática este “meio educativo” (p. 131) e como professor levou seus alunos a passeios pelos prédios públicos na capital paraense, como descrito nos moldes europeus. Visitou a Biblioteca Pública, o Instituto de Educandos Artífices, entre outros prédios públicos, assim como realizou passeios nos subúrbios e campos que ficavam fora do centro da capital. No final do artigo, analisa que a divulgação deste método busca orientar as gerações futuras para que não esqueçam estes exercícios fáceis e benéficos, para dar orientações aos exercícios que envolvem o contexto da sociedade paraense e coadunam com o meio. (NUNES, 1891).

Em janeiro de 1892 (vol. II, núm. 1) um artigo com o título “A Educação Physica Moderna” assinado por M.J., reproduz uma tradução de um artigo de uma revista da França, pelo fato do referido texto dizer respeito “mui de perto e muito nos póde interessar, é com o maior prazer que o enviamos á revista de Educação e Ensino, certo de que não poderíamos tratar de assumpto mais palpitante.” (M. J., 1892, p. 05).

A publicação tem como finalidade “uma espécie de propaganda generosa e nobre, insistindo sobre o assumpto, tratar d’ elle sem cessar” (M. J., 1892, p. 05), com a intenção de atentar as autoridades competentes visando à construção da nacionalidade do país, pois, a falta de interesse em relação ao assunto chama a atenção do autor por mostrar como a educação física deveria ser abordada na sociedade paraense, dessa maneira, a revista paraense toma a iniciativa e princípio a reconstrução da nacionalidade brasileira para chamar a atenção das autoridades pelo descuido na formação das gerações futuras. (M. J., 1892.)

Nesta medida, a necessidade de publicações sobre educação física se faz presente para as próximas gerações, visando à formação das crianças na sociedade paraense. Assim, destaca que nos bancos das escolas, em geral, estão uma geração doentia e mórbida e com pouca vitalidade, com os sintomas e decadências, sendo assim, não havendo um remédio pronto para esta ameaça a nação e a sociedade.

O periódico mostra que para combater os vícios e ameaças é necessário trabalhar o físico dos alunos como forma de lidar com os males causados na sociedade, já a ausência de exercícios nos corpos dos alunos formaria uma sociedade com corpos doentes e

enfraquecidos. O artigo se completa mostrando que, na infância, os alunos tem a necessidade de fazer movimentos e de respirar oxigênio, por isso, a necessidade dos exercício físicos estarem presentes na vida escolar, no entanto, os exercícios não devem ser realizados em ginásios fechados, picadeiros ou salas de armas, pois esses ambientes entristeceriam os alunos até nos seus prazeres. Para o autor, a tristeza começaria cedo na vida dos alunos devido aos locais fechados não proporcionarem prazer nas crianças ao realizarem os exercícios.

Esta idade, mais ainda que a idade viril, tem necessidade de *movimento* e de *oxigenio*, e quanto menos as condições presentes da vida escolar se prestam a esta necessidade mais ella se torna imperiosa. Que se nos não fale de gymnasios fechados, de picadeiros, de sala d'armas. Aquilo tudo não é mais que o movimento encaixotado. Não entristecemos a infancia até nos seus prazeres! A tristeza começa muito cedo na vida; deixemos pois a alegria para as crianças! tornemos attrahentes seus exercicios phisicos. Elles não pedem nem querem mais que brincar e divertir-se em completa liberdade. (M. J., 1892, p. 07).

Nos parágrafos finais, M.J. deixa explícito que o artigo foi uma tradução oferecida ao leitor como forma de mostrar a decadência da educação física no Estado do Pará, haja vista que, “traduzindo o presente artigo e offerecendo-o á consideração do leitor criterioso, temos satisfeito um desejo ardente, qual era o de dar o grito de alarme em face da nossa espantosa decadencia physica, especialmente n'estes ultimos tempos.” (M. J., 1892, p. 07).

A publicação de março de 1892 (Vol. II, núm. 3) apresenta o título “Educação Physica”; abaixo do título encontra-se a seguinte frase “Da Revista de Educação e Ensino de Lisboa”, e segue por mais 14 edições. Araújo (2018, n. p.) aponta que a série de artigos são “copiados da Revista de Educação e Ensino de Lisboa, Portugal,” de autoria do professor de ginástica Alfredo Dias, mostra que, “ao articularem a educação física à teoria higienista, reforçam juntos aqueles a quem quer atingir, os professores, a ideia de que práticas higiênicas em associação à atividade física seriam capazes de nos tornar um povo mais qualificado” (ARAÚJO, 2018, n. p.).

Nas escolas a maioria dos exercícios realizados eram do método natural e artificial, o primeiro considerado como útil para os alunos e o segundo como prejudicial. No entanto, a publicação mostra que o método artificial é mais praticado pelos alunos, sendo que “é o espirito de todos os methodos naturaes produzir o maximo trabalho com a minima despeza de força e o dos artificiaes o contrário” (EDUCAÇÃO PHYSICA,

1892, p. 45). Para o autor, os exercícios artificiais são mais violentos do que os indivíduos estão habituados a fazer e movimentos que não são peculiares, o que exige da musculatura um esforço superior que possa suportar. O artigo mostra que o método artificial pode proporcionar aos alunos o desgosto à ginástica, assim afastando-os dos exercícios corporais, pois, este método tem o fato de que os alunos ao verem que não conseguem executar os exercícios que exigem, se aborrecem e acabam não fazendo os exercícios da ginástica.

No artigo de abril de 1892 (vol. II, núm. 4), de autoria de Alfredo Dias, classifica a educação física em dois métodos, natural e o artificial. Dias (1892a) esclarece que o melhor método para ser usado na educação física é o natural, pois “compõe-se simplesmente de exercícios communs a todos os individuos, os quaes elles não executam na sua maioria senão em classe, ou em circumstancias muito especiaes” (DIAS, 1892a, p. 51). O método artificial é criticado pelo autor devido ao esforço e trabalho excessivo que exige dos alunos senda das origens causa patológicas graves, assim como vai de encontro aos princípios higiênicos propagados na época.

O método natural é defendido como o melhor para o ensino da educação física nas escolas, pois exige dos indivíduos somente o que ele pode dar e apresenta os princípios higiênicos necessários para o aprendizado dos alunos. No entanto, o autor não especifica as características dos princípios higiênicos citados, e declara que “em hygiene o exercicio não é um fim, mas um meio” (DIAS, 1892a, p. 51). No mesmo artigo, o autor classifica a ginástica em quatro divisões, são elas: elementar, militar, higiênica e acrobática. Para o autor, a ginástica elementar tem por fim, “desenvolver racionalmente as forças phisicas das creanças, harmonisando-as com as suas faculdades intellectuaes. É quasi obra da natureza, independente da sciencia do homem, não pode admittir em seus principios o que vá de encontro ás leis anatomo – physiologicas e funda-se sobre a unidade do organismo.” (DIAS, 1892a, p. 52). Tal método tem como objetivo,

auxiliar o trabalho physiologico de alguns órgãos, auxiliál-os no desenvolvimento da força necessaria para resistir a muitos estragos, provenientes de causas morbidas, e contribue para a renovação das partes já transformadas durante as suas funcções e que são as mais das vezes a causa principal dos diversos estados pathologicos. Pela applicação intelligente e racional da gymnastica combatem-se muitas das doenças e corrigem-se bastantes defeitos organicos (DIAS, 1892a, p. 52).

O autor classifica a ginástica elementar em duas partes: a primeira como livre e a segunda como presa. Para Dias (1892a), a ginástica elementar livre deve ser exclusiva para crianças de até doze ou quinze anos, “e conforme a sua constituição física, lançando, quando muito, mão de aparelhos *livres*, como massas, halteres, barras de esferas, etc., de peso relativa às forças de cada um e dos principiantes adultos” (DIAS, 1892a, p. 52) e a ginástica elementar presa, “só deve ser ensinada aos que tiverem a necessária dextreza e correção nos exercícios primários e em idade superior á indicada; executa – se em *escada arsthopedica, cordas, barras, paralelas, de suspensões, etc.*” (DIAS, 1892a, p. 52).

Na publicação de maio de 1892 (Vol. II, Núm. 05) continuam as definições dos métodos de ginásticas. Para Dias (1892b), a ginástica militar só deveria ser ensinada para alunos que tivessem pelo menos dois anos de experiência em exercícios físicos escolares, pois esta ginástica “compõe-se de exercícios militares, marchas, contra marchas, evoluções, jogos de armas, espada, florete, equitação, etc.” (DIAS, 1892b, p. 67). A ginástica militar é considerada por alguns como complemento da ginástica elementar, no entanto, não especifica como esse processo ocorre na prática. A terceira classificada é a ginástica higiênica, a qual, segundo Dias (1892b), tem como objetivo, “manter o perfeito estado fisiológico; indica ao homem a maneira de manter o rigor físico e intelectual e a forma de, por um exercício quotidiano e regular de suas funções, favorecer o desenvolvimento das suas faculdades. D’ella depende o jogo regular e o equilíbrio entre todas as funções do organismo.” (DIAS, 1892b, p. 67).

Na publicação diz-se que a ginástica higiênica compreende as ginásticas profilática, terapêutica, analéptica e ortopédica. A ginástica profilática tem como objetivo nos preservar dos estados mórbidos. A ginástica terapêutica apresenta debelar os estados patológicos. A ginástica analéptica objetiva restaurar forças perdidas produzidas pelos excessos. A ginástica ortopédica visa corrigir os defeitos orgânicos como os ósseos, escolioses, etc. Segundo os autores Milagres, Silva, e Kowalski (2018, p. 167), a ginástica ortopédica proporcionaria a criação de corpos saudáveis, pois este método curaria os homens dos vícios como letargia, indolência, preguiça e imoralidade; tinha como objetivo “consertar os corpos danificados pelo trabalho, a aprendizagem motora gerando movimentos mais rápidos e preciosos para maior produtividade”. Por fim, a ginástica acrobática apresenta um “conjuncto de exercícios executados quasi sempre a grandes

alturas, as mais das vezes em trapezios. É quasi exclusiva dos gymnastas de profissão, dos funambulos, dos truões, etc.” (DIAS, 1892b, p. 67).

A publicação de junho de 1892 (Vol. II, Núm. 6) apresenta a diferença entre os exercícios físicos e higiênicos; o artigo indica que não se deve confundir os dois, pois considera um erro imperdoável, haja vista que “os exercícios *physicos* visam ao desenvolvimento muscular (...)” e os “*hygienicos* procuram dar uma qualidade especial, que é a base de todos as outras qualidades; antepõem-se á força muscular, á destreza, á agilidade, etc.” (DIAS, 1892c, p. 83).

A falta de exercícios causa efeitos desastrosos nas crianças, a vida sedentária e a falta de mobilidade levam a vários males como a falta de ação nos músculos e de cor no corpo. Na revista, o conteúdo de educação física visa ao corpo saudável, pois as crianças com corpos robustos e saudáveis eram consideradas mais protegidas contra os vícios na sociedade. Os rapazes que não praticavam exercícios físicos eram mais dispostos a praticar suicídio, tornavam-se indivíduos anêmicos, nervosos e de vida sedentária, pois quando chega a época da juventude os rapazes que não se caracterizam por corpos saudáveis se deixam seduzir pelas mulheres e cometem loucuras terminando muitas vezes pelo suicídio. Para Dias (1892d), “Será um caso anormal encontrar um suicida robusto e musculoso; são sempre as creaturas anêmicas, nervosas, de vida sedentaria, as que rompem n’este acesso, que muitos dizem ser uma covardia e outros a consequencia d’um estado pathologico latente. Pela minha parte inclino-me para esta ultima opinião.” (DIAS, 1892d, p. 99).

A prática dos exercícios físicos está associada a vida social dos rapazes, pois o corpo saudável justificaria a falta de males do corpo, assim, a educação física se mostra uma importante ferramenta para a sociedade, pois nesse sistema educativo as crianças podem ser exposto ao sol, a chuva e frio, com dias livres e correndo pelos campos, fazendo uma ginástica natural. Dessa forma, a educação dos corpos por meio dos exercícios realizados ao ar livre proporciona a saúde física, mental e o desenvolvimento dos corpos dos praticantes, sendo uma forma de evitar os males na sociedade como vícios e moléstias, pois a educação física, como afirma Dias (1892d), através dos exercícios ginásticos é uma forma de cura e prevenção das doenças presentes na sociedade da época.

### 3 CONCLUSÃO

Levando em consideração o exposto, concluímos que a doutrina higienista no Brasil sofreu grande influência de prescrições advindas do modelo europeu de higiene. Em decorrência disso, com o desejo de desenvolvimento e limpeza social, tais práticas foram incorporadas na educação brasileira, especialmente na disciplina de educação física, fato comprovado por meio da *Revista de Educação e Ensino*. Observamos que a revista apresenta várias abordagens relacionadas a disciplina como métodos e práticas a serem adotadas na educação paraense e influências estrangeiras nos artigos do periódico.

O movimento higienista apresentou uma importante contribuição para a prática de exercícios na sociedade, ao determinar a ideia de cuidado com o corpo e a higiene, trazendo o significado de civilização para a época, tornando, dessa forma, a educação física em um meio para as práticas higiênicas a serem realizadas nas escolas. Por fim, por meio dos artigos sobre educação física, demonstramos como a disciplina é abordada na revista educacional, apresentando matérias com o intuito de despertar a sociedade paraense para o cuidado com o corpo, o intelecto e a saúde considerados essenciais para o desenvolvimento dos alunos.

#### REFERÊNCIAS

- DIAS, Alfredo. Educação Physica. Alfredo Dias. **Revista de Educação e Ensino**, Pará – Brasil, Vol. II, Núm. 4, abril, p.51- 52, 1892a. Disponível em: <http://www.fcp.pa.gov.br/obrasraras/revista-de-educacao-e-ensino-1892-v-2-n-4-abril/> .
- DIAS, Alfredo. Educação Physica. Alfredo Dias. **Revista de Educação e Ensino**, Pará – Brasil, Vol. II, Núm. 5, maio, p. 67, 1892b. Disponível em: <http://www.fcp.pa.gov.br/obrasraras/revista-de-educacao-e-ensino-1892-v-2-n-5-maio/> .
- DIAS, Alfredo. Educação Physica. Alfredo Dias. **Revista de Educação e Ensino**, Pará – Brasil, Vol. II, Núm. 6, junho, p. 83, 1892c. Disponível em: <http://www.fcp.pa.gov.br/obrasraras/revista-de-educacao-e-ensino-1892-v-2-n-6-junho/> .
- DIAS, Alfredo. Educação Physica. Alfredo Dias. **Revista de Educação e Ensino**, Pará – Brasil, Vol. II, Núm. 7, julho, p. 99-100, 1892d. disponível em: <http://www.fcp.pa.gov.br/obrasraras/revista-de-educacao-e-ensino-1892-v-2-n-7-julho/> .
- EDUCAÇÃO PHYSICA. **Revista de Educação e Ensino**, Pará - Brasil, Vol. II, Núm. 3, março, p. 44-46, 1892. Disponível em: <http://www.fcp.pa.gov.br/obrasraras/revista-de-educacao-e-ensino-1892-v-2-n-3-marco/> .
- M. J.. A Educação Physica Moderna. M. J.. **Revista de Educação e Ensino**, Pará-Brasil, Vol. II, Núm. 1, janeiro, p. 05-07, 1892. Disponível em: <http://www.fcp.pa.gov.br/obrasraras/revista-de-educacao-e-ensino-1892-v-2-n-1-janeiro/>

NUNES, R. Bertoldo. Educação Physica. R. Bertoldo Nunes. **Revista de Educação e Ensino**, Pará – Brasil, Vol. I, Núm. 8, outubro, p.130-131, 1891.

ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. Intenções e alcance da Revista de Educação e Ensino no Norte do Brasil. Sônia Maria da Silva Araújo. In: **Imprensa Pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional.** / organização Ana Clara Bortoleto Nery, José Gondra. – 1. ed. – São Paulo: Alameda. Formato: ebook, 2018.

FRANÇA, Ney Ferreira. As Influências para a Implantação da Educação Física no Ensino Primário no Estado do Pará. Ney Ferreira França. **SBHE – Sociedade Brasileira de História de Educação. Anais SBHE**, Pág, 01 – 11, 2011.

GÓIS JÚNIOR, Edivaldo. Ginástica, higiene e eugenia no projeto de nação brasileira: Rio de Janeiro, século XIX e início do século XX. Edivaldo Góis Júnior. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 19, n. 1, p. 139-159, 2013.

MELO, Victor Andrade de. Preocupações com a educação physica: o ensino de práticas corporais nas escolas fluminenses (1836 – anos 1850). **Educação e Pesquisa**, vol. 44, São Paulo, 2018.

MILAGRES, Pedro; SILVA, Carolina Fernandes da; KOWALSKI, Marizabel. O higienismo no campo da Educação Física: estudos históricos. Pedro Milagres, Carolina Fernandes da Silva, Marizabel Kowalski. **Motrivivência**, v. 30, n. 54, p. 160-176, 2018.

SILVA, Elis Priscila Aguiar da. Educação física no ensino público primário no Pará: 1890-1930: prescrições e prática. Elis Priscila Aguiar da Silva. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

VIANA, Luana Costa. A Colonização de Corpos, Corações e Mentes: Educação e Higienismo em escritos de Periódicos Pedagógicos no Pará (1891 - 1812). Luana Costa Viana. 234 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará - UFPA, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2015.

## EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO CURRÍCULO ESCOLAR: uma contribuição na formação humana

Marinete Martins Vasconcelos (UFPI) – [marinetemvasco@hotmail.com](mailto:marinetemvasco@hotmail.com)

Áurea da Paz Pinheiro (UFPI) – [aureapinheiro@ufpi.edu.br](mailto:aureapinheiro@ufpi.edu.br)

Elenilce Soares Mourão (IFPI) – [elenilcemourão@ifpi.edu.br](mailto:elenilcemourão@ifpi.edu.br)

### RESUMO

No presente estudo abordamos sobre práticas de Educação Patrimonial, com a finalidade de estabelecer um diálogo entre escolas, museus, gestores do patrimônio público, pois acreditamos ser fundamental para o reconhecimento, preservação e legitimação do patrimônio cultural brasileiro. A escola tem papel central na formação identitária de consciência social e de cidadania, por conseguinte, a inserção de políticas de Educação Patrimonial no âmbito escolar deverá contribuir para a formação de cidadãos. Na análise, discutimos a importância das ações educativas como estratégia para a construção do conhecimento reflexivo, crítico e apropriação do patrimônio cultural. Por fim, o estudo poderá auxiliar em futuros trabalhos no campo da Educação Patrimonial formal e não formal.

**Palavras-chave:** Educação patrimonial. Patrimônio cultural. Ações educativas.

### ABSTRACT

In the present study, we discuss the practices of Heritage Education, with the purpose of establishing a dialogue between schools, museums, managers of public heritage, because we believe it is fundamental for the recognition, preservation and legitimation of the Brazilian cultural heritage. The school has a central role in the identity formation of social conscience and citizenship, therefore, the insertion of Heritage Education policies in the school context should contribute to the formation of citizens. In the analysis, we discuss how important is educational actions as a strategy for the construction of reflective, critical knowledge and appropriation of cultural heritage. Finally, the study may assist in future work in the field of formal and non-formal Heritage Education.

**Keywords:** Heritage Education. Cultural Heritage. Educational Actions.

### 1 INTRODUÇÃO

*A educação patrimonial é para mim uma ação de caráter global, dirigida a uma população e ao seu território, utilizando instituições de ensino como a escola ou o museu, mas sem se identificar com qualquer uma delas em particular (Hugues de Varine)*

O empenho para legitimação e salvaguarda do patrimônio cultural é de longa data, já se manifestava desde a Semana de Arte Moderna em 1922 e em documentos do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), criado em 1937, vinculado ao Ministério da Educação e Saúde, como Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), para desenvolver iniciativas e projetos com foco na importância da realização de ações educativas como estratégia de conhecimento para a proteção e preservação do patrimônio sob sua responsabilidade, instaurando um campo de discussões teóricas e metodológicas de atuação que se encontram na base das atuais políticas públicas de Estado no campo de estudos e intervenções. (IPHAN, 2014).

Antes da criação do instrumento da salvaguarda do patrimônio, os documentos orientadores do SPHAN e cartas patrimoniais já destacavam a importância da educação

patrimonial para a proteção dos testemunhos da civilização, citemos a Carta de Atenas de 1931. Desde então, as discussões em torno do patrimônio tornaram-se assunto de pesquisadores, historiadores, instituições e outros profissionais militantes do campo, com o objetivo de mobilizar e sensibilizar as comunidades sobre o conhecimento e preservação do patrimônio público.

Ao falar de patrimônio não nos referimos a objetos herdados da nossa família, mas de um conjunto de bens culturais com valores que vão além de materiais, passando a uma dimensão imaterial, “[...] certas formas de expressão, modo de falar, de criar, de fazer, de viver, usar, são bens imateriais que se incorporam a alguém e na coletividade de tal maneira que passam a referenciar uma identidade” (IPHAN, 2012, p. 07), e que são comuns aos indivíduos de uma sociedade.

Convém esclarecer o conceito de “salvaguarda”. No dicionário da língua portuguesa encontramos a seguinte definição: “[...] conjunto de medidas que garantem a integridade e preservação de algo”. O conceito de salvaguarda de patrimônio cultural vai além de preservar algo, mas defende que todos os sujeitos se apropriem da herança cultural, isso lhes garantirá a continuidade das tradições.

Conforme a Conferência Geral da Organização das Nações Unidas – UNESCO, no seu art. 2º, entende-se por “salvaguarda”

[...] as medidas que visam garantir a viabilidade do patrimônio cultural, incluindo a identificação, documentação, pesquisa, preservação, proteção, promoção, valorização, transmissão, essencialmente por meio da educação formal e não formal, bem como a revitalização dos diferentes aspectos desse patrimônio (UNESCO, 2003, p.5).

Nessa linha de pensamento, a nossa intenção é tratar a Educação Patrimonial como uma ferramenta conceitual e técnica para envolver os detentores e militantes do patrimônio, educadores de museus e professores do ensino regular, de modo a sensibilizar a gestão das escolas sobre a importância da salvaguarda do patrimônio cultural brasileiro, como explica Cecília Londres (2012, p. 16), “[...] tendo como meta despertar no educando a curiosidade, o desejo e o prazer de conhecer e de conviver com os bens culturais enquanto patrimônio coletivo”. Para a autora, o conhecimento do patrimônio, o que inclui apropriar-se dos recursos que aprimoram a qualidade de vida, irá contribuir também para o enriquecimento dos sujeitos enquanto pessoas e cidadãos.

Na construção de uma revisão de literatura, dialogamos com autores que já estudaram a temática, como Cecília Londres (2012), Átila Tolentino (2013), Hugues de Varine (2013); e para uma contextualização no campo da educação, estudamos Vygotsky (1991) e Paulo Freire (1996). Utilizamos também para essa análise materiais didático e de divulgação publicados pelo IPHAN, no eixo de Educação Patrimonial. Portanto, trata-se de pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (2010) é aquela cujo escopo se baseia em materiais já publicados como livros, artigos científicos, periódicos etc.

## 2 PATRIMÔNIO CULTURAL, IDENTIDADE, MEMÓRIA

O patrimônio cultural é um conjunto de bens móveis e imóveis que fazem parte da memória, identidade e riqueza das culturas. Se caracterizam pela sua abrangência, compreendendo os momentos da nossa história, aspectos sociais, culturais, políticos e tem relação efetiva com a cultura – conhecimento acumulado de um indivíduo durante sua trajetória de vida, e que é transmitido a gerações futuras como legado cultural.

Hugues de Varine (2013) ao falar de cultura e patrimônio associado à vida nos diz que “[...] ela vive em simbiose com o patrimônio do qual ela se nutre e que ela transforma por sua vez, antes de transmitir o resultado à geração seguinte” (p.114). Portanto, essa cultura que vive em constante transformação é herança que denominamos de patrimônio cultural.

É pertinente perceber a importância das memórias (HALBWACHS, 2013) de uma sociedade e quais influências podem ter sobre a salvaguarda do patrimônio. Através do trabalho da memória individual e coletiva é possível construir a história de uma comunidade que passa a se perceber como pertencente a uma cultura, reforçando suas raízes identitárias.

Conforme Tolentino (2013), a memória constitui a nossa capacidade de perceber e reunir experiências, saberes, sensações, emoções e sentimentos que, por um motivo ou outro, escolhemos para guardar. O autor ainda afirma que identidade é o sentimento de um indivíduo ou grupo em pertencer a uma determinada região, prática social, ideia ou sistema de valores. Essas noções do que fazemos, sentimos e tudo o mais que faz parte do nosso cotidiano caracteriza nossa identidade de sujeitos sociais.

A noção de memória e identidade (HALBWACHS, 2013) formarão a base para o processo de educação patrimonial. São elementos essenciais para levar o conhecimento

do patrimônio comum aos membros de uma comunidade, no entanto, é necessário a sensibilização dos indivíduos em primeira instância, o que se dá por meio dos processos educativos.

### 3 EDUCAÇÃO FORMAL X EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

De acordo com o Art. 1º da lei nº 9.394/1996 “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 2017).

A educação tem no seu cerne o objetivo de formar cidadãos de modo a garantir-lhes uma base cultural que os permita apropriação do conhecimento de um modo geral.

A Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) no seu Art. 26 estabelece que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2017).

A escola tem um papel central na formação identitária de consciência social e de cidadania dos sujeitos sociais, neste sentido, entendemos a importância de os gestores de educação implantarem nos currículos, conteúdo para potencializar o processo educativo evidenciando o contexto cultural, a começar pelo reconhecimento do patrimônio local, regional e global, a fim de criar uma cultura de valorização e salvaguarda do patrimônio cultural brasileiro.

Entendemos que as escolas ao tempo em que formam cidadãos para atuarem no mercado de trabalho, podem paralelamente ser instrumento essencial de afirmação das existências e de fortalecimento e conexão dos indivíduos como sujeitos sociais. Como bem avaliou Paulo Freire (1996), ao se referir aos processos educativos vigentes – não podemos entender educação apenas como reprodução de uma ideologia dominante, mas sim fazer dela um caminho para alcançar a transformação social.

O pensamento de Freire parte do princípio de que as pessoas não podem ser apenas reprodutoras passivas do conhecimento, mas devem aprender a “ler o mundo” para em seguida reescrever essa realidade. Segundo ele, “[...] devemos aprender não apenas para

nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade para nela intervir, recriando-a [...]” (1996, p.36).

Varine em seus trabalhos de Educação Patrimonial constatou que “[...] infelizmente, os professores são, raras vezes, preparados para apresentar outra coisa além dos conhecimentos literários, artísticos ou científicos, e uma primeira medida é iniciá-los a outro olhar sobre o patrimônio” (2013, p.143).

Vygotsky corrobora esclarecendo que o “[...] aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas” (1991, p. 55). O aprendizado global é que vai formar a personalidade e pensamento crítico dos indivíduos.

Nesta perspectiva, a Educação Patrimonial se apresenta como um processo de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural, que ao envolver ao mesmo tempo, todos os agentes da educação, sejam alunos, professores e membros de uma comunidade, irá despertar para a importância da construção de uma consciência histórica e de cidadania.

A Coordenação de Educação Patrimonial (CEDUC), defende que,

A Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera ainda que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de patrimônio cultural (IPHAN 2014, p. 19).

Com base na definição acima, entendemos a importância de encontrar ferramentas para recuperar e valorizar a memória sócio histórica do Patrimônio Cultural Brasileiro, nessa direção, as ações educativas realizadas pelos professores/escolas, irão contribuir para a construção sensível do conhecimento acerca do patrimônio.

O IPHAN dedica uma área para iniciativas e projetos de educação para a compreensão efetiva do patrimônio cultural. Como exemplo, podemos citar o projeto Casas do Patrimônio que se fundamenta na necessidade de estabelecer novas formas de relacionamento entre este órgão, a sociedade e os poderes públicos locais, e tem entre

outros objetivos, interligar experiências e espaços que promovam práticas e atividades de natureza educativa de valorização do patrimônio cultural.

As Casas do Patrimônio constituem-se de um projeto pedagógico, com ações de educação patrimonial e de capacitação que visam fomentar e favorecer a construção do conhecimento e a participação social para o aperfeiçoamento da gestão, proteção, salvaguarda, valorização e usufruto do patrimônio cultural (IPHAN)

O projeto Casas do Patrimônio de João Pessoa – PB, em parceria com a coordenação local do Patrimônio Cultural desenvolve ações culturais-educativas tendo o patrimônio cultural como foco de sensibilização do jovem em idade escolar, dos professores e da comunidade em geral. Na Casa do Patrimônio de João Pessoa são desenvolvidos uma série de Cadernos Temáticos contendo reflexões e práticas de educação patrimonial destinados ao professor. Nos cadernos, são apresentados textos de referência sobre Educação Patrimonial e algumas experiências de atuação de Educação Patrimonial desenvolvidas no Estado da Paraíba, seja na escola ou fora dela (IPHAN, 2012).

Entre outras iniciativas, o IPHAN apoia o Programa Mais Educação criado em 2007 através do Ministério de Educação (MEC) do Governo Federal, que teve por objetivo a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, que funciona como oportunidade de extensão das ações de educação patrimonial no ensino básico. Assim como o Mais Educação, o IPHAN apoia o Programa Nacional de Extensão Universitária (PROEXT) criado em 2003, em parceria com universidades para estimular a participação e o envolvimento de outros agentes capazes de se associar à política de reconhecimento, promoção e proteção ao patrimônio cultural brasileiro (IPHAN).

As políticas de Educação Patrimonial começaram a ser formuladas no Brasil na década de 1980, com base em experiências vindas da Inglaterra, e aplicadas utilizando os museus e monumentos históricos com fins educacionais. As ações educativas passaram a ser estruturadas pelo IPHAN devido a necessidade de sistematizar políticas de preservação do Patrimônio Cultural Brasileiro.

Atualmente, o IPHAN trabalha com o objetivo de coordenar e promover ações educativas apoiadas em leis criadas especificamente para projetos que envolvem Educação Patrimonial. Nos últimos anos, promoveu vários encontros reunindo técnicos de todos os estados brasileiros, de instituições públicas, instituições de ensino superior e

da sociedade civil, com o objetivo de promover discussões no campo da Educação Patrimonial.

Dentro dessa perspectiva, procuramos refletir sobre a dimensão educativa dos museus e as possibilidades de ações de educação entre museu/escola e demais espaços educativos onde acontece a troca de saberes.

Historicamente, os museus foram instituições fechadas, associadas ao colecionismo. Depois da Segunda Guerra Mundial (1945), passa-se a idealizar um museu integral alinhado aos anseios da sociedade. O período de renovação dos museus começou ainda na década de 1960 e as discussões se potencializam na mesa Redonda de Santiago do Chile (1972), fornecendo bases para nos anos 1980 se criar o Movimento da Nova Museologia (MINOM).

Hugues de Varine entende que esse movimento “[...] é essencialmente um movimento de museólogos que procuram adaptar melhor o museu ao seu tempo e às necessidades das populações”. E completa proferindo que o movimento, além de museólogos, reúne outros atores.

Profissionais do museu em geral, professores e educadores, agentes de desenvolvimento, filósofos, sociólogos, pessoas que de boa-fé, pensam que o patrimônio é um recurso essencial e que a cultura é uma dimensão primordial do desenvolvimento e que, portanto, temos necessidade de instrumentos para conhecer e utilizar esse patrimônio, não para o prazer de alguns, mas no interesse de todos. (VARINE, 2013).

Na contemporaneidade, apesar de ainda ser considerada uma instituição que preserva memórias das sociedades, os museus passaram por transformações e novas definições surgem, são aprimoradas ao longo dos anos, com o propósito de se adaptar às demandas da sociedade e não apenas com foco em coleções como foram no passado. Os museus deixam de ser “[...] espaços passivos de acúmulos de objetos para assumirem um papel importante na interpretação da cultura, da memória e na educação dos indivíduos, no fortalecimento da cidadania, no respeito à diversidade cultural e no incremento da qualidade de vida na contemporaneidade” (IBRAM, 2018).

Embora historicamente o papel dos museus tenha se modificado, hoje, independente da sua tipologia, passaram a ter caráter educativo utilizando-se de ferramentas estratégicas que oportunizam diferentes formas de construção do conhecimento. Em face disso, os museus vêm desenvolvendo ações de mediação da

aprendizagem a exemplo de exposições desenvolvidas por pesquisadores que possibilitam às comunidades e grupos escolares, a produção do conhecimento histórico-cultural.

Gouveia, Marandino e Leal em suas pesquisas em museus explicam que [...] professores consideram a visita ao museu extremamente proveitosa por razões distintas como: “[...] complementa a escola contribuindo para uma melhor sedimentação dos conteúdos trabalhados”; [...] motiva os estudantes para a posterior abordagem de diferentes conteúdos programáticos”; [...] compensa a carência de recursos didáticos e laboratoriais da escola”; oportuniza uma relação entre teoria e prática” Gouveia et. al. (2002, P. 147) apud (CAZELLI et al., 1997).

### ***3.1 Educação patrimonial: uma metodologia para a preservação do patrimônio cultural***

A Educação Patrimonial apresenta-se como suporte de conhecimento a promover no indivíduo a noção de cidadania, desenvolvendo, assim, de forma dialógica, reflexiva, o sentido de pertencimento, elementos basilares para sensibilização da sociedade e geradores de orgulho e da autoestima, que fazem elevar o senso de salvaguarda do patrimônio cultural (TOLENTINO, 2012, p.5).

Varine confirma que “[...] a educação patrimonial é uma ação de caráter global dirigida a uma população e ao seu território utilizando instituições como escola ou o museu, mas sem se identificar com nenhuma delas em particular. [...] a proposta de educação patrimonial é levar o maior número possível de membros da comunidade a conhecer, a dominar e utilizar o patrimônio comum dessa comunidade” (VARINE, 2013, p. 137).

Em seus estudos como gestora e professora de Educação Patrimonial na rede municipal de Jaboatão dos Guararapes – PE, Dora Dimenstein avalia os processos educativos e defende a importância da educação para a formação de indivíduos sensíveis às questões que envolvem a memória coletiva, e ressalta a importância da Educação Patrimonial para a valorização da cultura de um povo. Para ela, um fator importante para a ampliação de possibilidades de ações educativas para a preservação e valorização do Patrimônio Cultural é o estabelecimento de vínculos das políticas públicas de patrimônio

à outras áreas correlatas, favorecendo o intercâmbio de ferramentas educativas para o enriquecimento do processo pedagógico a elas inerente (DIMENSTEIN, 2017).

As diretrizes da política de Educação Patrimonial do IPHAN estão estruturadas em três eixos de atuação, são eles:

- Inserção do tema Patrimônio Cultural na Educação Formal – visando levar reflexão sobre a preservação do patrimônio à rede formal de ensino, firmou parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC); criou o Programa Mais Educação; na educação superior, criou o Programa de Extensão Universitária – PROEXT, que dispõe de uma linha temática voltada ao patrimônio cultural.
- Gestão compartilhada das ações educativas – fomenta o projeto casas do patrimônio e visa articular com agentes e instituições as ações educativas de valorização do patrimônio, além de ampliar a capilaridade e privilegiar ações descentralizadas de uma política pública de Educação Patrimonial que envolva as três instancias do governo.
- Instituição de marcos programáticos no campo da Educação Patrimonial – visa normatizar e garantir o cumprimento de diretrizes mínimas da Política Nacional de educação patrimonial. (IPHAN, 2012).

Embora sinteticamente apresentadas, tais diretrizes nos ajudam a compreender a dimensão das ações educativas quando descentralizadas em escalas municipais, estaduais e federais. O alcance das práticas educativas certamente irá contribuir para a transformação dos sujeitos e dos seus territórios, haja visto ser o território parte inerente do patrimônio.

Rodrigo Melo Franco de Andrade, dirigente do IPHAN desde a sua criação até 1967, apontou em seus estudos a importância da educação para a preservação do Patrimônio Cultural. Em seus discursos ele afirmou que só há um meio eficaz de assegurar a defesa permanente do patrimônio de arte e de história do país: é o da educação popular (IPHAN, 2014).

Podemos citar um modelo de educação popular que vem desenvolvendo ações educativas. Trata-se da Pedagogia Griô, uma prática de apropriação dialógica de resgate de memória social, que nasceu em 1995 pelo ponto de cultura Grãos de Luz em Lençóis – BA, foi fundada juridicamente em 2001. A Griô desenvolve uma rede de projetos com a finalidade de sistematizar os saberes da tradição oral, dialogando com o saber formal

nas escolas. Os Mestres Griôs são pessoas que têm histórias de vida repleta de saberes e fazeres que não estão escritos nos livros, que pertencem ao universo da tradição oral, ou seja, são transmitidos através da oralidade, da corporeidade e da vivência, que fazem parte da formação da história e identidade das comunidades e do povo de nosso país (AÇÃO GRIÔ NACIONAL).

Outra experiência é iniciativa do Programa de Pós-graduação em Artes, Patrimônio e Museologia (PPAPM) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Universidade Federal Delta do Parnaíba (UFDPAr), que desenvolve no Museu da Vila – equipamento cultural criado pelo Programa de Mestrado, situado no Bairro Coqueiro da praia em Luís Correia – PI, um trabalho com a comunidade, incluindo práticas educativas. O Museu é também a sede do Programa onde se realizam as aulas teóricas e práticas. Durante o ano de 2019, no âmbito das atividades do Mestrado, foi construído coletivamente pelos alunos da 5ª turma da qual somos aluna, e comunidade – uma exposição de longa duração que conta por meio de objetos, fotografias, entrevistas, vídeo a história da comunidade, bem como a história do prédio que abriga o museu – uma antiga escola pública estadual construída na década de 1970 e que estava sem uso social. O Museu realiza ações educativas/culturais para o (re)conhecimento do patrimônio cultural, como pode ser visto na imagem abaixo (Foto1). Recebe alunos da escola do bairro (Escola Carmosina Martins da Rocha) para visitas mediadas, onde os discentes interagem e se reconhecem na história da comunidade. Além disso, vale ressaltar que são realizadas ações de formação de mediadores com pessoas da comunidade, com o objetivo de fazê-los se apropriar do seu patrimônio.

**Foto1: Atividade Educativa cultural – Museu da Vila**



Fonte: Marinete Vasconcelos (2019)

O Museu da Vila representa, portanto, um espaço educativo, de fortalecimento da identidade cultural e das memórias individuais e coletivas da comunidade. Ao adotar práticas de Educação Patrimonial se firma como agente de transformação social.

São realizadas ações as mais diversas e sistemáticas com a comunidade escolar e comunidade, que são usuários, colaboradores diretos do Museu, que participam de cursos, rodas de conversas, entre outras atividades.

**Foto2:** Atividade Educativa cultural – Museu da Vila | limpeza da orla da Praia do Coqueiro



Fonte: Áurea Pinheiro (2019)

A Educação Patrimonial se caracteriza pela sua interdisciplinaridade e vai além de ambientes específicos como museus, escolas e demais espaços educativos, ela lança um olhar sobre as histórias das culturas que estão presentes no tempo e no espaço, buscando desenvolver nos sujeitos sociais habilidades que instiguem uma leitura crítica dos fatos do passado e do presente.

Portanto, o intercâmbio escola/museu/espacos territoriais oportuniza diferentes possibilidades para a apreensão dos sentidos dos sujeitos de uma coletividade para a construção da identidade e conhecimento da sua própria história.

#### 4 CONCLUSÃO

Embora a legislação brasileira oriente práticas interdisciplinares de ensino dentro do currículo escolar, a Educação Patrimonial ainda é um tema pouco explorado nos ambientes escolares, tendo em vista a não adesão da maioria das escolas brasileiras às

políticas existentes, o que limita os alunos ao mero conhecimento reproduzido pelos professores.

Ao apresentar essa proposta de Educação Patrimonial, nós, enquanto pesquisadoras e educadoras, entendemos que ela pode proporcionar reflexões aos indivíduos no entendimento do universo sociocultural. Ademais, as ações educativas vêm fortalecer o conhecimento individual e coletivo dos grupos sociais sobre sua cultura, memória e identidade. Entendemos que para uma educação integral, cultura e educação devem caminhar juntas, e, ao incluir políticas de Educação Patrimonial nas escolas, passa-se a compreender os universos socioculturais nos quais estamos inseridos.

Nos últimos anos várias ações e projetos vem sendo desenvolvidos voltados à preservação do patrimônio, resultado de um amplo percurso de debates entre técnicos, pesquisadores, professores, acompanhados pelo IPHAN, com importantes contribuições à formação humana, mas ainda carece de políticas públicas.

A análise possibilitou também dialogar entre teorias da educação formal, políticas de educação patrimonial e museologia no âmbito da função educativa dos museus, entendendo que os processos educativos podem envolver todos os elementos da cadeia operatória museal, o que inclui a preservação e conservação do patrimônio e comunicação dos acervos, dando-lhes maior alcance e permitindo aos detentores dos bens, que em sua maioria os desconhece, conhecer e vivenciar seus valores culturais.

Pensar em educação para a salvaguarda do Patrimônio Cultural é pensar educação como um processo amplo, dialógico, e que está sempre em transformação, que identifica os sujeitos como consumidores de informação, e não como reprodutores de conteúdo. Como bem pontuou Paulo Freire – a educação não pode ser “bancária”.

#### REFERÊNCIAS

ACÇÃO GRIÔ NACIONAL. **Pedagogia Griô: quem somos**. Disponível em: <<http://graosdeluzegrio.org.br/apresentacao/quem-somos/>> . Acesso em 17/03/2020.

Brasil. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.  
<<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstr>

[eam/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://repositorio.iphan.gov.br/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf) > acesso em 28/02/2019.

DIMENSTEIN, Dora. **A Educação Patrimonial, Memória e Cidadania: A Experiência dos Professores de História da Rede Municipal do Jaboatão dos Guararapes – PE**. 44 p. il.2016. Monografia (Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Cultural) – Instituto de Humanidades, Artes e

Ciências Professor Milton Santos,  
Universidade Federal da Bahia,  
Salvador, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo. Paz e Terra, 1996. (coleção leitura).

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. Editora Atlas, São Paulo, 2010.

GOUVEIA, Guaraciara. et. al.  
**Educação e Museu: A construção social do caráter educativo dos museus.** Rio de Janeiro. 2002. 233p.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** 2. ed. São Paulo: Centauro, 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

IBRAM. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal.** Brasília, DF. 2018.

IPHAN. **Educação Patrimonial: históricos, conceitos e processos.** 2014.

IPHAN/PB. **Educação Patrimonial: reflexões e práticas.** Átila Bezerra Tolentino (org.) – João Pessoa, 2012. 104 p. (Caderno temático; 2)

IPHAN/PB. **Educação Patrimonial: educação, memórias e identidades.** Átila Bezerra Tolentino (org.) – João Pessoa, 2013. (Caderno temático; 3)

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.  
<<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343>> acesso em 20/03/2020.

LONDRES, Cecília. **O Patrimônio Cultural na formação das novas gerações: algumas considerações.** In: Educação Patrimonial: reflexões e práticas. Átila Bezerra Tolentino (org.) – João Pessoa, 2012. (Caderno temático; 2)

TOLENTINO, Átila Bezerra (Org). **Educação Patrimonial: reflexões e práticas.** João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012 (Caderno Temático 2)

TOLENTINO, Átila Bezerra.  
**Educação, memórias e identidades: enlacs e cruzamentos.** In. Educação Patrimonial: educação, memórias e identidades. Átila Bezerra Tolentino (org.) – João Pessoa, 2013. (Caderno temático; 3)

UNESCO. **Convenção Internacional para a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial.** Paris, 2003.

VARINE, Hugues de. Trad. Maria de Lourdes parreira Horta. **As raízes do futuro: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local.** Porto Alegre: medianiz, 2013.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente.** Livraria Martins Fontes Editora Ltda. São Paulo – SP, 1991. 4 ed. brasileira.

## O CENTRO DE TERESINA COMO UM TERRITÓRIO EDUCATIVO: educação para além dos muros da escola

*Maria Carvalho Pinto (Universidade Federal do Delta do Parnaíba-UFDPar) –  
mariia\_carvallho@hotmail.com*

*Dr. Josenildo de Sousa e Silva (Universidade Federal do Delta do Parnaíba-UFDPar)  
–josenildopeixe@gmail.com*

### RESUMO

A presente pesquisa investiga a aplicabilidade da educação patrimonial centrada no conceito de territórios educativos, objetivando entender como esta pode vir a sensibilizar escolas e os demais atores sociais do centro histórico de Teresina-Piauí, a integrar um processo participativo de preservação e de corresponsabilidade para com o patrimônio edificado desse sítio, que vivência desde 1970 um processo de abandono. A problemática se debruça na fragilidade de reconhecimento da importância desse território, dando margem a ocorrência das inúmeras descaracterizações e demolições de seus bens imóveis, destaca-se que os mesmos com raras exceções são contemplados com a figura do tombamento, sendo protegidos apenas por uma frágil legislação municipal. Na cidade encontra-se instalada uma sede do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), instituição que tem como um de seus propósitos a elaboração e a aplicação de políticas de educação patrimonial, entretanto, tais iniciativas não têm suprido a demanda em prol da sensibilização do patrimônio em questão. Acredita-se que a valorização do patrimônio cultural no meio escolar pode proporcionar ao educando o reconhecimento de suas identidades e a afirmação de seu papel como cidadão. Dessa maneira, intenta-se trabalhar a educação não como um elemento auxiliar das ações preservacionistas, mas como elemento primordial, afastando-se da perspectiva de “conscientizar” o outro, no formato de educação “bancária” abordada por Paulo Freire (2005), e aproximando-se da relação ensino-aprendizagem. O conceito de territórios educativos será explanado por meio dos pensamentos de Siviero (2014), que compreende que a educação deve extrapolar os muros da escola, devendo envolver diversos espaços e atores sociais no processo de construção dos indivíduos, entendendo que qualquer sujeito é detentor de algum saber, habilidades e conhecimentos, assim, a educação é entendida como uma responsabilidade de todos. Para tanto, o trabalho teve seu desenvolvimento pautado em fundamentações de caráter teórico e bibliográfico – estudo e coleta de dados literários já publicados – tais como, Tolentino (2012), Vygotsky (1998) e Varine (2013) nos estudos de patrimônio e educação, Silva (2007) nas pesquisas envolvendo a cidade de Teresina, entre outros. Compreende-se, portanto, que a educação patrimonial aliada ao conceito de territórios educativos contribui para o entendimento de que a educação é responsabilidade de todos os atores sociais e espaços de um território, além de lançar uma nova perspectiva de preservação para o centro histórico de Teresina, baseada em um processo coletivo de autoconhecimento e transformação do território.

**Palavras-chave:** Territórios Educativos, Educação patrimonial; Patrimônio cultural.

### ABSTRACT

This research investigates the applicability of heritage education centered on the concept of educational territories, aiming to understand how it can sensitize schools and other social actors in the historic center of Teresina-Piauí, to integrate a participatory process of preservation and co-responsibility towards the built heritage of this site, which has been experiencing a process of abandonment since 1970. The issue focuses on the fragility of recognition of the importance of this territory, giving rise to the occurrence of numerous mischaracterizations and demolitions of its real estate. municipal legislation. In the city, there is a headquarters of the National Historical and Artistic Heritage Institute (IPHAN), an institution whose purposes are the elaboration and application of heritage education policies, however, such initiatives have not met the demand in favor of raising awareness of the heritage in question. It is believed that the appreciation of cultural heritage in the school environment can provide the student with the recognition of their identities and the affirmation of their role as a citizen. In this way, it is intended to work education not as an auxiliary element of preservation actions, but as a primary element, moving away from the perspective of "raising awareness" of the other, in the format of "banking" education addressed by Paulo Freire (2005), and approaching the teaching-learning relationship. The concept of educational territories will be explained through the thoughts of Siviero (2014), who understands that education must go beyond the walls of the school, involving different spaces and social actors in the process of building individuals, understanding that any subject holds some knowledge, skills and knowledge, thus, education is understood as everyone's responsibility. Therefore, the work had its development based on theoretical and bibliographical foundations - study and collection of literary data already published - such as, Tolentino (2012), Vygotsky (1998) and Varine (2013) in heritage and education studies, Silva (2007) in research involving the city of Teresina, among others. It is understood, therefore, that heritage education combined with the concept of educational territories contributes to the understanding that education is the responsibility of all social actors and spaces in a territory, in addition to launching a new perspective of preservation for the historic center of Teresina, based on a collective process of self-knowledge and transformation of the territory.

**Keywords:** Educational Territories, Heritage Education; Cultural heritage.

## 1 INTRODUÇÃO

O patrimônio compreende “as raízes visíveis da comunidade em seu território” (VARINE, 2013, p.18), e essas, são variadas, contemplando todas as diversidades culturais dos componentes da população que vive no território ou dele se beneficia.

Ao se realizar uma retrospectiva a respeito das ações em prol da salvaguarda do patrimônio é possível observar que desde o seu início, na década de 1930, tais iniciativas correspondiam a uma política de caráter nacionalista e autoritária, onde, o Estado era tido como o representante legítimo dos interesses do país, que auxiliado por uma elite intelectual trabalhou em um projeto de construção de uma identidade para a nação.

Tem sido uma tarefa árdua transformar esse formato de “educação bancária” de administrar o patrimônio. Segundo Paulo Freire (2005, p.67) a visão bancária baseia-se na prerrogativa de que “o saber é uma doação dos que se julgam sábios, aos que julgam nada saber”. As atribuições de valores ao patrimônio cultural não deveria ser papel do Estado, mas deveria corresponder a um processo social de reconhecimento e afirmação. Tal afirmativa leva a hipótese de que a fragilidade do reconhecimento do centro histórico de Teresina, Piauí – o que leva a tantas descaracterizações e demolições do patrimônio edificado desse território – pode fazer parte de uma problemática que foi enraizada desde o início das ações de proteção ao patrimônio no Brasil. Um problema de educação patrimonial.

O centro da cidade de Teresina apresenta um rico conjunto arquitetônico edificado, entretanto, com raras exceções, grande parcela dessas edificações não é contemplada pela figura do tombamento, sendo protegidas apenas por uma frágil legislação municipal. No município encontra-se instalada uma sede do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), instituição essa, que tem como demanda a elaboração e aplicação de políticas de educação patrimonial, entretanto, tais iniciativas não têm suprido a demanda em prol da sensibilização para as questões de preservação do patrimônio em questão.

Desta forma, a presente pesquisa trabalha a educação patrimonial não no formato de uma simples apreensão da realidade, com o intuito de conscientizar o outro, mas voltada para uma educação tida como um ato político, onde o indivíduo toma consciência do mundo, mas a partir disso, apresenta uma atitude crítica conforme o contexto.

Freire (1996, p.45), entende que existe “uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço”. Diante disso, com o objetivo de refletir em torno das possíveis contribuições de ações educativas em prol do patrimônio edificado do centro histórico de Teresina, este trabalho, se debruça no conceito de territórios educativos, sustentado na grande necessidade de que os processos educacionais se estendam para fora dos muros da escola, de forma a inserir nesse processo educacional diversas ambiências e atores sociais.

Para tanto, o trabalho teve seu desenvolvimento pautado em fundamentações de caráter teórico e bibliográfico – estudo e coleta de dados literários já publicados. Compreende-se, portanto, que a educação patrimonial aliada ao conceito de territórios educativos contribui para o entendimento de que a educação é responsabilidade de todos os atores sociais e espaços de um território, além de lançar uma nova perspectiva de preservação para o centro histórico de Teresina, baseada em um processo coletivo de autoconhecimento e transformação do território.

## 2 TERESINA: cidade e centro histórico

A cidade não é meramente um conjunto físico ou uma construção artificial, é resultante da natureza, e particularmente da natureza humana, podendo ser visualizada na perspectiva de símbolos e significados constituídos pela existência humana. Em consonância com Calvino (1990) esta organização encontra-se constantemente apta a novas transformações, configurando um organismo vivo, espaço social fruto da relação de convivência com o homem, transformando-se juntamente com a sociedade em decorrência da variância cultural, podendo “surgir” diversas cidades em uma só, oriundas de ações de quem as administra, planeja.

Assinale-se que mesmo com o desaparecimento de dada civilização, a cidade com suas construções físicas, funcionam como testemunhos transmissores de memórias a posteridade. Dentro desta compreensão é possível identificar o patrimônio edificado como fruto da história e das transformações do espaço, consequência da ação humana, funcionando como um testemunho tangível de uma geração e de seus pormenores, construindo histórias e memórias, que se identificam e diferem ao mesmo tempo, um grupo dos demais. Por meio de suas formas cosmopolitas, o patrimônio edificado do centro de Teresina, reflete desde as características vernaculares, a aspectos dos locais mais distantes da Europa.

A partir dos estudos de Vargas e Castilho (2009), observa-se que ao longo da história, os centros das cidades têm recebido diversas adjetivações: centro histórico, centro de negócios, centro tradicional, centro principal ou, simplesmente, centro. Neste estudo, utiliza-se o conceito de Centro Histórico, associado à origem do núcleo urbano, reforçando a valorização do passado.

As cidades se encontram em estado de constante transformação, o que por consequência, acarreta mudanças nas funções desempenhadas pelos centros históricos. Em meados do século XX, ocorreu um processo de descentralização, alterando assim, as perspectivas dos sítios históricos, levantando questionamentos sobre o rumo que tais estruturas tomariam.

Relatos sobre o momento de espacialização do centro e da perda de sua função residencial são comuns aos sítios históricos brasileiros, fato motivado por aspectos tais quais: processo de industrialização, expansão demográfica, formação da periferia urbana e a presença do Estado, seja por meio de grandes cirurgias urbanas destinadas a intervenções no sistema viário e de transporte, seja por meio de mecanismos da legislação urbanística (DIOGO, 2009).

Recuperar o centro, significa, entre outros aspectos, melhorar a imagem da cidade onde, ao perpetuar a sua história, cria um espírito de comunidade e pertencimento. Significa, também, promover a reutilização de seus edifícios e a consequente valorização do patrimônio construído, dinamizando assim, a economia no qual tem uma relação de origem.

O recorte desta pesquisa encontra-se situado na cidade de Teresina, capital do estado Brasileiro, Piauí. O município é locado ao centro-norte do mesmo, a 366 km do litoral, possuindo 1.392 km<sup>2</sup> de extensão e 861 442 habitantes, consoante ao último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018). Apresenta ainda, um clima tropical semiúmido e altas temperaturas, com duas estações características, o período chuvoso – ao decorrer do verão e outono – e o período seco, que ocorre durante o inverno e primavera.

O processo de territorialização do solo piauiense relaciona-se com o desenvolvimento da pecuária no Brasil entre o final do século XVII e no desenrolar do século XVIII. A economia colonial durante esse período baseava-se na agricultura extensiva, que funcionava na presença de três elementos, as terras, os homens e os

alimentos, onde, além do cultivo dominante de cada ciclo, era comum a produção de alimentos com fins de subsistência Linhares (1995).

Oeiras foi a primeira capital do Piauí, entretanto, era tida como inconveniente para o desenvolvimento do comércio, pois situava-se em uma área de acesso restrito. O processo de busca de uma nova capital percorreu uma trajetória de mais de cinquenta anos. Em 1852 finalmente a capital foi transferida para Teresina, na época a Vila Nova do Puty.

Teresina foi fundada sobre a Chapada do Corisco, entre os rios Parnaíba e Poti, tal região foi selecionada para ser a capital em virtude do seu posicionamento alto e agradável. O então governador José Antônio Saraiva propôs o traçado inicial em forma de tabuleiro de xadrez, onde ocupava uma área de 43 km<sup>2</sup>, tendo como marco zero a Praça da Igreja de Nossa Senhora do Amparo (LIMA et al, 2000). Nesse contexto “ensaiaram-se novos conceitos de espaços público com praças dissociadas de igrejas, servidas de bancos, coretos monumentos comemorativos, além da arborização pública” (SILVA, 2007, p.42). “A malha urbana da cidade foi traçada considerando a estrutura do sistema viário e o zoneamento urbano, baseado na localização das instituições públicas, dos padrões residenciais, das atividades do comércio e até mesmo a localização de caráter especial, como o cemitério [...]” (TERESINA, 1993, p.37).

Em se tratar de estilos arquitetônicos, era predominante o uso do ecletismo do princípio do século XX, reforçando cada vez mais a distância das Vilas Rurais. Como uma forma de integrar-se nos moldes desenvolvimentistas nacional, Teresina optou por uma arquitetura moderna, onde, seus telhados passaram a ser “escondidos”, dando lugar a platibandas ornamentadas, surgiram ainda o uso de cobogós, de pastilhas, vãos livres, venezianas em madeira, além da predominância de linhas retas e precisas, elementos típicos da arquitetura modernista (TOLLSTADIUS, 2013).

Em continuidade com os estudos da autora, ela entende que a cidade de Teresina se constitui a partir do seu centro, margeando o Rio Parnaíba. Foi neste sítio que os primeiros prédios institucionais se instalaram, com o passar do tempo, o desejo de progresso se fortalecia ainda mais, pautado no grande objetivo de desenvolver a nova cidade. Nesse contexto, na região central era perceptível um intenso fluxo de atividades e públicos, o que motivou partir da década de 1970, as famílias mais abastadas a migrarem

para outras áreas da cidade, tendo sua maior concentração na Zona Leste, a esquerda do Rio Poti.

O processo de abandono das áreas centrais e da perda de sua função residencial tem se tornado uma experiência recorrente a todos os sítios históricos brasileiros, Teresina não foi exceção. Atualmente esse território concentra suas atividades comerciais no turno da manhã, entretanto, durante a noite é resumido a um ambiente de atividades de caráter ilícitos.

Outro problema desse sítio, corresponde ao processo de descaracterização ou mesmo de desaparecimento que tem sofrido o seu patrimônio edificado ao longo dos anos. A paisagem constituída pelo mesmo pode ser considerada como um repositório da história e do desenvolvimento da capital, entretanto, esse patrimônio tem sido submetido a processos de adaptações desastrosas, que tem levado a descaracterização das edificações, ou até mesmo de demolição de parcela destas construções, como também de partes da memória da cidade, ações estas, que quebram o vínculo entre o patrimônio edificado e sua identidade local.

Para o agravamento da situação, ressalta-se que com raras exceções, a grande parcela dos edifícios que integram esse sítio, não foi contemplada com a figura do tombamento, sendo salvaguardados apenas na esfera municipal pela lei complementar nº3.563, de 20 de outubro de 2006, que assinala que apenas as fachadas frontais, que estão direcionadas ao logradouro público devem manter preservadas todas as características arquitetônicas, artísticas e decorativas. Tal legislação é frágil, pois deixa brechas a descaracterização desses bens.

Teresina é uma das cidades mais jovens do país, por consequência a história do seu centro também. Diante disso, a Carta de Washington afirma que “Resultantes de um desenvolvimento mais ou menos espontâneo ou de um projeto deliberado, todas as cidades do mundo são expressões materiais da diversidade das sociedades através da história e são todas, por essa razão históricas (IPHAN, 1986, p.1). Portanto, Teresina é uma cidade histórica e detentora um patrimônio único, sendo papel dos todos os seus atores sociais locais salvaguardar esses bens, pois é por meio deles que se tem uma projeção do passado, em que este, por sua vez, pode vir a nortear um futuro.

### 3. TERRITÓRIOS EDUCATIVOS

O termo patrimônio tem origem ligada ao latim *patromonium*, significando um conjunto de bens e direitos que uma pessoa ou uma instituição possui, podendo configurar herança paterna ou bens familiares, materiais ou morais pertencentes a um indivíduo, instituição, ou a um grupo. Porém, nem tudo o que é considerado patrimônio remete a algo de valor econômico, tornando, desse modo, o termo patrimônio bem mais amplo. Tolentino (2012) acrescenta que a ideia de transmissão ao longo do tempo é constitutiva da noção de patrimônio.

O Brasil é um país marcado pela sua pluralidade étnica e pela sua diversidade sociocultural, contudo, tem sido um processo lento e árduo promover junto à sociedade civil, a construção de políticas públicas em prol da preservação e reconhecimento do patrimônio cultural nacional. Para Tolentino (2012) é inviável pensar na preservação do mesmo sem associá-lo a transmissão, divulgação e a apropriação por parte das comunidades, no que se refere aos sentidos e valores atribuídos aos bens culturais.

Consoante Jeudy (2005, p.19), para que “[...] exista patrimônio reconhecível, é preciso que ele possa ser gerado, que uma sociedade se veja o espelho de si mesma, que considere seus locais, seus objetos, seus monumentos reflexos inteligíveis de sua história, de sua cultura”, entretanto, ressalta-se que o Brasil conta com o grande desafio de conviver com o fato de que nem sempre a sua população se identifica com o conjunto do que é tido como patrimônio cultural nacional, fruto da mínima participação social nos processos preservacionistas.

Nota-se que o fato mencionado se encontra enraizado desde a década de 30, no início das primeiras ações em prol da salvaguarda do patrimônio, em que tais iniciativas estavam vinculadas a uma política de caráter nacionalista e autoritária, em que, o Estado atuava como o representante legítimo dos interesses do país, que auxiliado por uma elite intelectual trabalharam no projeto de construção de uma identidade nacional.

A atribuição de valores ao patrimônio cultural deveria constituir um processo social de reconhecimento, afirmação e proteção, e não uma prerrogativa exclusiva do Estado e de grupos especializados no assunto, o que normalmente ocorre, levando a execução de ações desastrosas, que em geral, não considera as relações de afetividade entre a comunidade e o mesmo, atingindo assim, de forma negativa os verdadeiros detentores desses bens, provocando conflitos e tensões.

Siviero (2019, p. 115) afirma que “ há um entendimento no senso comum de que o povo brasileiro não dá a valor a sua própria cultura e não preserva seus patrimônios culturais”, o que leva a legitimar a concepção de educação bancária denunciada por Paulo Freire (2005, p.67), que se baseia na prerrogativa de que “o saber é uma doação dos que se julgam sábios, aos que julgam nada saber”, ou seja, de longe se trata de educação, mas de atos silenciadores.

Essa pesquisa trabalha a educação patrimonial baseada nos princípios de uma concepção libertadora proposta por Freire, nesta, não se busca uma simples apreensão da realidade, objetivando conscientizar o outro, mas volta-se para uma educação tida como um ato político, onde, o indivíduo toma consciência do mundo, mas a partir disso, apresenta uma postura crítica perante o contexto, combatendo dessa forma a manutenção das relações sociais de dominação.

A educação patrimonial atua como uma ferramenta de conhecimento ao incitar no indivíduo a noção de cidadania, desencadeando de maneira coletiva o sentimento de pertença e empoderamento, elementos fundamentais para sensibilização da sociedade e elevar do senso de preservação do patrimônio cultural. Portanto, não se trata de uma mera divulgação do patrimônio, ou de difundir conhecimento, mas de uma possibilidade de construir relações entre comunidade e território, e a partir disso construir um patrimônio compartilhado.

A respeito dos jovens estudantes Varine (2013, p.91) compreende que estes devem “estar em plena posse de sua cultura viva e de suas heranças culturais e naturais para poder desempenhar seu papel de atores da comunidade e de seu desenvolvimento”. A palavra “educar” é oriunda do latim, *educere*, e tem como significado “conduzir de dentro para fora”.

Diante disso, Siviero (2019) apresenta o conceito de territórios educativos, que surgiu em resposta as insuficiências da educação escolarizada, indicando a necessidade de práticas educativas que extrapolem os muros da escola, de maneira a participar diversos espaços e atores sociais no processo de formação dos indivíduos, considerando, a educação como responsabilidade de todos os cidadãos, o que leva a uma complexa operação, pois exige mudanças mentais, sociais e políticas.

Os territórios educativos dialogam com a ideia de educação integral, ressaltando que não se trata da manutenção de alunos por tempo integral na escola, mas uma educação

que se atenta para o desenvolvimento integral do sujeito, como cognição, habilidades, competências, afetividade, sociabilidade, entre outros aspectos. Ao fazer do território/cidade uma sala de aula é lançada uma revolução nas práticas educativas tradicionais, onde, os conteúdos escolares extrapolam as relações onde um ensina e o outro aprende e, aproxima-se das vivências do cotidiano, de forma que todos aprendem com todos, não existindo uma hierarquia de “saberes”.

Vygotsky (1998), entende a educação como um processo permanente de construção do indivíduo, em que este é inconcluso por natureza, sua constituição torna-se imensurável e incontrolável pois resulta da somatória de todas as suas vivências sociais, emocionais e sensoriais ao decorrer da vida. Dessa forma, a educação nesse aspecto, confere a um exercício de formação e transformação mútua de vários indivíduos.

Os territórios educativos têm em sua filosofia uma aplicabilidade de forma criativa e propositiva em torno da educação e das relações sociais, pois conforme Siviero (2019, p. 114-115) “ao afirmar a potencialidade educativa de todos os sujeitos e espaços ela transforma não somente a educação escolarizada, mas toda a sociedade”. Consoante Freire (1996), todos os espaços são pedagogicamente educativos, ao tempo que reflitam a realidade de suas comunidades e seu dia-dia.

#### Núcleo de Estudos e Documentação

Todo espaço que possibilite e estimule, positivamente, o desenvolvimento e as experiências do viver, do conviver, do pensar e do agir conseqüentemente, é um espaço educativo. Portanto, qualquer espaço pode se tornar um espaço educativo, desde que um grupo de pessoas dele se aproprie, dando-lhe um caráter positivo, tirando-lhe o caráter negativo da passividade e transformando-o num instrumento ativo e dinâmico da ação de seus participantes, mesmo que seja para usá-lo como exemplo crítico de uma realidade que deveria ser outra (CADERNOS PEDAGÓGICOS, 2010, p.25).

A experiência do território/cidade pode vir a despertar a curiosidade que muitas vezes é barrada pelos muros da escola, o praticar a cidade induz ao desejo de conhecer e intervir no mundo, a nova abordagem escolar contribui nos processos de leitura e interpretação do texto urbano, de forma que a capacidade de assimilar as contradições existentes amplia-se, e conseqüentemente ampliam-se as perspectivas de transformar a realidade e o espaço urbano – e quem sabe, o seu patrimônio.

Nesse sentido, a educação Patrimonial não tem como objetivo primeiro o ensino em torno do patrimônio, mas de considerar os bens culturais, na sua fruição, preservação e difusão uma ferramenta eficiente nos processos educativos. Conforme Icher (2008) não

cabe ao trabalho com o patrimônio a proposta de uma simples acumulação de conhecimento. Este, deve contribuir na organização do tempo e do espaço, propiciando uma educação dos sentidos e principalmente o despertar da curiosidade pela descoberta do outro. Além disso, existem focos mais ambiciosos, como propor ao aluno um comportamento mais responsável no ato de fazer escolhas, ao propor uma reflexão ou uma crítica, por fim, ao apropriar-se do seu território.

Entende-se, portanto, que a proposta de usualidade dos territórios/cidade gera a construção de novos vínculos, de novas formas de identidade e apropriação, nos quais estes, configuram elementos primordiais na manutenção e preservação desses locais, mas como também no reforço de seu sentido social, construindo o que os Cadernos Pedagógicos (2010) denominam de Requalificação Pedagógica da Cidade.

Os novos hábitos escolares promovem novos usos urbanos. A cidade vai sendo praticada, percorrida, desvendada, revelada. As ruas ficam mais seguras iluminadas pela luz que vem dos olhos de quem as percorre. A cidade se enche de futuro. A cidade se renova e se requalifica, desempenhando sua função de ser educadora, de ser incubadora de experimentos educativos. Através de um sistema de práticas que envolve as crianças, os jovens e seus educadores zanzando de lá-prá-cá e, também as redes de parcerias vão se configurando em novos arranjos espaciais e simbólicos, que vão desenhando uma cidade tramada por fios e laços de cooperação e confiança social, de orgulho e pertencimento (CADERNOS PEDAGÓGICOS, 2010, p.47).

Destaca-se que todo este processo em um momento primeiro pode ser realizado pela comunidade escolar, mas é de suma importância contar com a participação de parceiros, ou potenciais futuros parceiros da escola nessa jornada – sendo o princípio da gestão democrática indispensável neste complexo processo de requalificação da educação, escola e cidade.

#### 4. CONCLUSÃO

Nota-se que existe uma certa dificuldade dos indivíduos de identificarem-se com o seu entorno, o que provoca a perda de significado da cidade/território para os mesmos. Dessa maneira, esses espaços perdem a experiência de serem vistos, sentidos e tidos como um bem coletivo. Conforme Santos (2000, p. 61), “quando o homem se defronta com um espaço que não ajudou a criar, cuja história desconhece, cuja a memória lhe é estranha, esse lugar é sede de uma vigorosa alienação”. Portanto, a perda de significado leva a

alienação, que gera distanciamento. O abandono tem implicado fortemente na degradação do espaço urbano.

A perpetuação dos valores culturais da sociedade e a inserção do patrimônio cultural na vida das comunidades pode ser promovida por meio de ações preservacionistas que provoquem a sensibilização dos sujeitos, principais agentes de transformação social e de promoção do desenvolvimento sociocultural. Assim, entende-se que a educação patrimonial pode colaborar para estabelecer a preservação do patrimônio cultural urbano. O que se tem em vista é despertar no educando o interesse e a curiosidade em conhecer e tomar posse de seus bens culturais na forma de patrimônios coletivos – bem como sua preservação –, em que estes, possam contribuir diretamente no enriquecimento de suas interrelações com o mundo e com as pessoas.

Compreende-se, portanto, que experiências pedagógicas como a dos territórios educativos que visam a expansão da educação para além dos muros da escola, tem a capacidade de transformar a situação de fragilidade no reconhecimento da importância do Centro Histórico de Teresina, – que desde a década de 1970 vem custando a descaracterização e demolição dos bens imóveis desse espaço – gerando uma nova perspectiva de preservação, baseada na participação social-local e na corresponsabilidade territorial entre seus atores sociais.

#### REFERÊNCIAS

- CADERNOS PEDAGÓGICOS. **Territórios Educativos para educação Integral**. Ministério Da Educação, 2010.
- CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- DIOGO, Érica (Org.). **Recuperação de Imóveis Privados em Centros Históricos**. Brasília: IPHAN/ Programa Monumenta, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- ICHER, François (org.). **Regards sur le patrimoine**. Montpellier: CRDP, 2008, p.158.
- IPHAN. **Carta de Washington**, 1987.
- JEUDY, Henry-Pierre. **O espelho das cidades**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2005.
- LIMA, I. M.F.L. (org.) et al. O meio ambiente urbano: diagnóstico In: **Plano Estratégico de Teresina: A cidade que queremos em 2015**. Teresina, 2002.
- LINHARES, Maria. Da Revolução de 30 ao Estado Novo. In LINHARES, Maria Yedda (org). **História Geral do Brasil**. 9 ed. Campus, 1995.

SANTOS, M. O espaço cidadão. São Paulo: Nobel, 2000, p.61.

SILVA FILHO, O. P. da. **Carnaúba, pedra e barro na Capitania de São José do Piauí**. Belo Horizonte: Ed. do Autor, v. 2-3, 2007.

SIVIERO, Fernando. **Para além das Fronteiras**: Patrimônio Cultural, educação e territórios educativos. Ver. CPC, São Paulo, n. 27 especial, p. 111-132, jan/jul. 2019.

TERESINA, Prefeitura. Teresina – Aspectos e Características. Teresina: Prefeitura Municipal de Teresina, 1993.

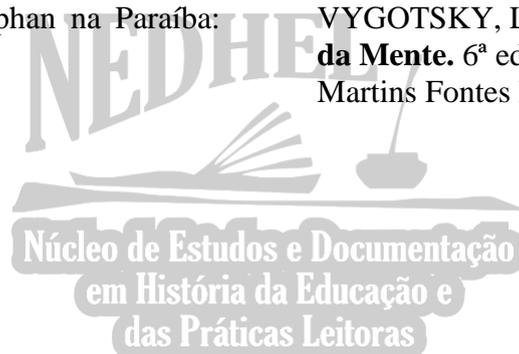
TOLENTINO, Átila (org.). **Educação Patrimonial**: Reflexões e Práticas. Superintendência do Iphan na Paraíba: João Pessoa, 2012.

TOLLSTADIUS, Larissa. **Preservação do Centro de Teresina**: a construção de um objeto. 2013. 135 f. Dissertação (Mestrado em Preservação do Patrimônio Cultural). Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, Rio de Janeiro, 2013.

VARGAS; CASTILHO (Org.). **Intervenções em centros urbanos**: objetivos, estratégias e resultados. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Manole, 2009.

VARINE, Hugues. As raízes do futuro: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local. Medianiz: Porto Alegre, 2013.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.



## OS 40 ANOS DA UFMA IMPERATRIZ: O jornalismo como memória

*João Carlos Alcântara Sousa (PIBIC/IC/UFMA)*

*Rosana Ferreira Barros (COJOR/CCSST/UFMA)*

*Rafael Mendonça Pestana (PPGCOM/AGEUFMA/CCSST/UFMA)*

### RESUMO

Com mais de quatro décadas de história, o Campus da UFMA em Imperatriz reúne uma linha do tempo rica em desenvolvimento, sendo um dos pontos mais importantes para o impulso demográfico e econômico no que é hoje, a segunda cidade mais importante do estado. O objeto dessa pesquisa é reunir os primeiros registros jornalísticos impressos sobre o primeiro Campus Universitário da Universidade Federal do Maranhão no interior do estado. Pela escassez de fontes, o objetivo de cotejar jornais impressos gerais ou específicos da comunidade estudantil cria um processo dificultoso de narração da história da universidade, mas mesmo assim, não é impossível, e com o auxílio de publicações auxiliares, pertinentes ao processo de implantação da instituição, consolida o escopo da pesquisa de construir uma narrativa que fale especificamente como a UFMA chegou por meio dos jornais impressos locais. Os primeiros registros encontrados dizem sobre os processos vestibulares, visita de professores, até mesmo do presidente da comissão de vestibular. Algo que fica implícito nas matérias do jornal O Progresso,

é a chegada do Projeto Rondon em terras imperatrizenses, sendo a UFMA uma fase a parte do processo de implantação do ensino superior na cidade. As atividades do Projeto, de iniciativa do Governo Federal, e tendo como universidade signatária a Federal do Paraná, a implantação da UFMA impulsionou o quantitativo do ensino superior no município, segundo FERREIRA, 1984, um recurso institucional a mais a serviço da comunidade, na tentativa de contribuir para a solução dos problemas mais prementes e ajudar o município a se constituir pólo de desenvolvimento da região. Com os documentos encontrados, constata-se que a UFMA de Imperatriz sempre foi um símbolo de resistência desde que foi instalada, e é interessante ver como a procura de artigos jornalísticos para compor a história de um lugar trás concepções tomadas como possuidoras de uma relação direta. (BERGAMO, 2011.)

**PALAVRAS-CHAVE:** Jornalismo e Memória; 40 anos da UFMA; Jornal Impresso.

### 1 INTRODUÇÃO

Ainda que outros meios de comunicação possam competir com o impresso, como por exemplo a internet, colocada como causador de declínio das publicações jornalísticas impressas, ele continua sendo vital em muitos lugares, seja pela inexistência do acesso à internet, ou mesmo devido a conexões precárias. Por isso, o jornal – em qualquer plataforma – exerce um papel fundamental no registro de acontecimentos, muitos deles fundamentais para a posterioridade. Isso faz com que caiba, portanto, ao impresso, uma parte importante do resgate de tais histórias, impedindo-as de serem esquecidas.

Em Imperatriz, segunda maior cidade do estado do Maranhão, devido a uma iniciativa do curso de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), muitas dessas publicações impressas, que resgatam e reconstituem a história da cidade, estão sendo digitalizadas. Por se tratar de um projeto relativamente novo, muito ainda precisa ser feito e muitos arquivos precisam

ser encontrados. Outro ponto também importante desse trabalho é o fato de ele contribuir com o resgate histórico da cidade, principalmente tendo em vista que Imperatriz é uma cidade com muitos pontos históricos, alguns inclusive desconhecidos pela população.

Esta pesquisa tem como foco o levantamento da história do Campus da Universidade Federal do Maranhão em Imperatriz. Tendo sido fundado em 07 de outubro de 1981, a primeira unidade representativa da UFMA vai ter sua história resgatada, neste texto, a partir dos recortes dos jornais locais, desde os veículos ditos da “grande imprensa” até mesmo jornais impressos do movimento estudantil, com menor tiragem.

Tem também o propósito de desvelar a narrativa do que foi registrado, socialmente, acerca da chegada da UFMA em Imperatriz. E, para isso, os jornais têm uma importância seminal, pois têm sua construção social e simbólica como repositórios da verdade, como bem afirma MARCÍLIO (2013, p.57):

Os jornalistas, junto com os historiadores, criam representações constantes sobre o mundo. Eles não são meros compiladores de histórias; documentar os acontecimentos é apenas uma de suas atribuições, mas o seu papel principal é fazer com que as pessoas compreendam melhor a realidade social em que vivem. Dessa maneira, a tarefa, tanto do historiador quanto do jornalista, consiste em expurgar as sombras que obscurecem a verdade dos fatos. Afinal, sem informações confiáveis, não há como uma sociedade moderna sobreviver – ela depende e precisa de relatos verídicos para se orientar e funcionar. Ambas as profissões estão, portanto, comprometidas com um ideal de verdade; não no seu sentido absoluto ou filosófico – de certo modo, inatingível – mas na sua forma prática e funcional. Os historiadores reconhecem que não existem verdades históricas irretocáveis – há apenas abordagens historiográficas diferentes, sendo que cada uma delas contribui, a seu modo, para a apreensão do passado. O jornalismo precisa ter a mesma consciência de que as notícias são uma maneira, entre tantas outras, de se interpretar a realidade do tempo presente

## 2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o cotejamento dos jornais disponíveis em acervo acessível, é importante fundamentar a relevância dos temas, métodos e conceitos abordados neste projeto. Por meio da pesquisa bibliográfica, se constituíram procedimentos visando a

(...) identificar informações bibliográficas, selecionar os documentos pertinentes ao tema estudado e proceder à respectiva anotação ou fichamento das referências se dos dados dos documentos para que sejam posteriormente utilizados na redação de um trabalho acadêmico.(STUMPF, 2006, p.51).

Utilizaram-se também acervos fotográficos, pois as fotos assumem um fator decisivo na captação de registros jornalísticos, uma vez que guardam detalhes importantes para a fidelização de informações que, uma vez ou outra, o texto escrito por si só não

contempla. As imagens fotográficas se transformam em um suporte privilegiado de captação de lembranças dos objetos de memória confeccionados no presente (ASSUNÇÃO, 2010), como também servem para construir uma narrativa com os registros pertinentes ao desenvolvimento da universidade, recorrendo à subjetividade apresentada não apenas pelo jornal, mas também pela subjetividade de relatos de pessoas.

Uma marca da singularidade da história, que vai se tornando cada vez mais possível no jornalismo, em função do desenvolvimento das técnicas, notadamente as de computação, é o cruzamento de fontes (BARBOSA, 1995.), o que configura como essencial a busca de documentos oficiais, que auxiliam na construção de uma linha do tempo mais sólida e também no processo de interpretação textual e temporal dos artigos jornalísticos.

### 3. A GÊNESE DA UFMA DE SÃO LUÍS E DE IMPERATRIZ

A instituição que hoje se conhece por Universidade Federal do Maranhão é resultado de uma mudança na Faculdade de Filosofia de São Luís do Maranhão, mantida pela Academia Maranhense de Letras. Num processo de fusão, ela foi recebida pela Sociedade Maranhense de Cultura Superior (SOMACS), criada especialmente para administrar a gênese da nova universidade pública do Maranhão e também de uma nova universidade católica. Mais tarde, a união reconhece, em 22 de junho de 1961, juridicamente a natureza de Universidade Livre e lhe delega o nome de Universidade do Maranhão, retirando a especificação ‘católica’, fundindo-a à Faculdade de Filosofia, à Escola de Enfermagem “São Francisco de Assis”, à Escola de Serviço Social e à Faculdade de Ciências Médicas (SÃO LUÍS, 2020).

Com isso, institui-se a Fundação Universidade do Maranhão (FUM), por força da Lei n.º 5.152, de 21/10/1966, nomenclatura ainda presente em registros jurídicos da atual Universidade Federal do Maranhão. Essa lei ainda rege alguns princípios administrativos da instituição, a exemplo do Conselho Diretor.

Poucos documentos reúnem a história do Campus de Imperatriz. O que se sabe sobre essa iniciativa é que quem o instituiu foi a gestão do reitor José Maria Cabral Marques, o quarto dirigente da Universidade. É o próprio Cabral Marques quem relembra, no livro Memória de Professores (FARIA, 2005, p. 290):

Era uma velha aspiração terem cursos superiores lá [em Imperatriz]. Achei que era possível. A duras penas, conseguimos implantar Direito e Pedagogia. Já no final da minha administração, tentou-se o Curso de Ciências Contábeis.

E, mais adiante:

A gente tentou distribuir os campi assim: um no Baixo Parnaíba, em Chapadinha; outro no litoral, em Pinheiro; um no sul, em Imperatriz, lá mais no coração do Estado; um no centro, em Bacabal; e outro tentou-se, lá no finalzinho do reitorado, em Balsas. Chapadinha foi um pólo, onde a gente chegou a construir. A gente sempre conseguia construir alguma coisa. O campus de Imperatriz, por exemplo, é todo de madeira. Conseguimo-lo por um preço baixíssimo – havia lá uma empresa especializada em construção de casa de madeira, e nós conseguimos diminuir significativamente os custos -, tendo, inclusive, a cooperação do Governo Federal, dentro dos programas da Amazônia Legal. (FARIA, 2005, p. 290)

Foram necessários 25 anos para que o campus de Imperatriz mudasse de constituição formal. Em 2005, já dentro do projeto de interiorização efetivado pelo MEC, fruto do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o REUNI, ele passa a se chamar Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia (CCSST). Esta mudança está registrada na resolução nº83, do Conselho Universitário (CONSUN), no dia 02 de dezembro de 2005, na gestão do reitor Fernando Antônio Guimarães Ramos.

Um dos primeiros registros jornalísticos encontrados sobre a chegada da UFMA em Imperatriz está em um veículo sediado em São Luís, o jornal “O Estado do Maranhão”, que noticiava ações de Imperatriz, a exemplo do registro publicado em outubro de 1979:

#### **Universidade implantará cursos em Imperatriz**

Dentro do programa de interiorização da Universidade Federal do Maranhão, estará funcionando até março do próximo ano, os cursos de direito e de pedagogia na cidade de Imperatriz. A informação foi prestada ontem pelo deputado Dorian Menezes que, ressaltou, na oportunidade, o empenho do deputado Edison Lobão e do senador Henrique de La Rocque para a criação desses cursos. O deputado Dorian Menezes comunicou ainda que o vestibular para os novos cursos será realizado em janeiro. Bastante empolgado com a notícia recebida pelos assessores do Reitor, o deputado adiantou que é pensamento do governador João Castelo formar as primeiras turmas de agrônomos e médicos veterinários nos próximos quatro anos. (O ESTADO DO MARANHÃO, 26 de outubro de 1979. nº 2519 p.1)

Mais tarde, em 13 de fevereiro de 1980, “O Estado do Maranhão” registra que ocorreu a primeira aula inaugural no Campus de Imperatriz, com presença do ex-reitor José Maria Ramos Martins, do reitor José Maria Cabral Marques (*in memoriam*) e sua comitiva de pró-reitores e assessores:

**Ex-reitor da Universidade ministra hoje a aula inaugural do semestre**

O professor José Maria Ramos Martins, estará proferindo às 20:30h de hoje a aula inaugural da Universidade Federal do Maranhão em seu Campus na cidade de Imperatriz, segundo informação oficialmente divulgada pela UFMA, sendo que ali já se encontra uma delegação da Universidade para participar do acontecimento.

Esta comitiva está constituída dos professores José Maria Cabral Marques, reitor da Universidade Federal do Maranhão; José Maria Ramos Martins, ex-Reitor, atualmente presidente do Conselho Editorial da Universidade; Fernando José Ferreira Duarte, Pró-Reitor de Administração; Euda Baptista da Silva, Pró-Reitora de Planejamento; Antonio Carlos Pereira Lobato, diretor do Departamento de Assuntos Estudantis; Nilda Fortes, assistente-social do DAE e Diomar das Graças Mota, assessora responsável pela implantação dos cursos de Direito e Pedagogia.

Programação festiva vem sendo desenvolvida igualmente desde ontem para o início das atividades letivas no Campus de Imperatriz com a realização de trote e coquetel de confraternização entre calouros e autoridades dirigentes da UFMA, enquanto hoje haverá competição esportiva organizada pelos calouros, no campo do 50º BIS, pela parte da tarde, seguindo-se a noite a aula inaugural que será proferida pelo professor José Maria Ramos Martins. Amanhã, no encerramento das festividades, será realizado um forró, no clube “Tocantins” animado pela banda “Sovaco de Cobra”, do qual participarão calouros e convidados. (O ESTADO, 13 fevereiro de 1980, nº 2817)

Foi entre festas e comitivas que a UFMA chegou a Imperatriz. Esta realidade seria registrada mais vezes, tanto em locais de Imperatriz quanto de São Luís. Também registrariam esses matutinos aspectos como chegada de novos cursos, problemas de infraestrutura, mobilizações estudantis. A história da UFMA na cidade tem uma narrativa jornalística que é preciso ser considerada e comparada com o que dizem os documentos e as pessoas que fizeram parte desse processo. **Leitoras**

**3.1. O Campus Avançado – embrião da UFMA**

Por seu potencial geográfico e econômico, Imperatriz se tornou, em meados dos anos 1970, objeto de estudo, numa iniciativa que uniu o Projeto Rondon, a Prefeitura Municipal de Imperatriz e a Universidade Federal do Paraná. A instalação de um convênio entre o Campus Avançado e a UFMA resultou com a chegada da universidade em Imperatriz, exatamente seis anos após firmada a parceria.

Imperatriz, em aliança com os objetivos do projeto Rondon, de iniciativa do Governo Federal, atualmente gerido pelos Ministérios da Defesa, Educação, Cidadania, Agricultura, Saúde, Meio Ambiente, Esporte e pela Secretaria de Governo da Presidência da República, passa a ser alvo de cursos de extensão que beneficiam a população em áreas de necessidade da atividade econômica da cidade, embora com o passar do tempo relatos afirmam que “os cursos de graduação que funcionam em Imperatriz à margem do Campus

Avançado são discrepantes em relação às aspirações da maioria do alunado e a demanda de profissionais mais requerida pela comunidade” (FERREIRA, 1984, p 24).

O local onde eram desenvolvidas as atividades da Universidade signatária, a UFPR, foi cedido mediante um convênio, celebrado entre as duas partes, e hoje está assentada a UFMA Unidade Centro, suas atividades se davam nos turnos matutino e vespertino e os recursos humanos atuavam de maneira sazonal – vinham para a cidade “por temporada”, nos moldes do que ainda hoje é o projeto Rondon. -, para gerenciar atividades direcionadas às Ciências Biológicas, Jornalismo, Engenharias e Ciências da Saúde.

Neste sentido, o campus avançado era motivo de boas pautas em “O Progresso”, sempre com professores visitando a cidade para ministrar palestras de interesse não apenas da população, mas também de discentes, até mesmo dos próprios cursos da universidade.

#### 4 O JORNAL IMPRESSO: SUBSTRATO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA

A estratégia para buscar os registros sobre as atividades da implantação da UFMA em Imperatriz foi a análise pormenorizada dos jornais, locais e regionais, que estavam em atividade no fim nos anos 1970 – período em que chega o campus.

Para tanto, foi feita a leitura de jornais, tanto no formato impresso quanto aqueles já digitalizados. Os principais textos de imprensa encontrados são de autoria do jornal impresso “O Progresso”, veículo de comunicação que ainda hoje está em atividade e é considerado o mais antigo jornal de Imperatriz, completando, em 2020, 50 anos de existência.

Os primeiros textos verificados em “O Progresso” datam do primeiro semestre de 1981, ano em que finalizou o processo de implantação da universidade, passando a funcionar os cursos de Pedagogia e Direito. Os registros dizem bastante sobre os processos de vestibular, gerido por uma comissão situada em São Luís, ligada ao então Ministério de Educação e Cultura, como se pode ler no trecho abaixo:

##### **Presidente falará sobre vestibular.**

O Presidente da Comissão Permanente de Vestibular (COPEVE), professor Eduardo Loureiro, informou que amanhã irá conceder uma entrevista coletiva à imprensa na qual poderá esclarecer possíveis dúvidas e informar acerca dos detalhes ultimados pela COPEVE, tendo em vista a realização de um vestibular Unificado de 81, da Universidade Federal do Maranhão, a ter início no dia 4

com a aplicação da prova de matemática. Por outro lado, a COPEVE encerrou ontem, a entrega das credenciais e manuais de instruções específicas aos 243 fiscais que atuarão no concurso.

Dentre os assuntos que serão abordados quando da sua entrevista no próximo dia 2, amanhã o titular da Comissão Organizadora do vestibular da UFMA, Eduardo Maria Nicolau Vigário Rodrigues Loureiro, adiantou à reportagem de O ESTADO que falará acerca de procedimentos corretos por parte dos candidatos, ao responderem as questões discursivas, em número de duas, provas, de português, por determinação do Ministério da Educação e da Cultura (MEC) e sobre as novas normas rigorosas somadas às já existentes visando a total lisura do concurso. (O PROGRESSO, 02 de março de 1981, nº1238 p.06.)

Um dos aspectos que ficam gravados nas páginas de “O Progresso”, em relação ao início das atividades da UFMA, é a força do movimento estudantil. O jornal registra que o movimento estudantil possuía força social e política nos diálogos universitários, sendo o protagonista na ação da instalação da biblioteca na unidade. Foi o que ficou registrado na notícia abaixo

#### **Universitários ganham Biblioteca**

Retornou na manhã de ontem da Capital do Estado, o acadêmico de Direito José Guimarães Júnior, Presidente da Delegação de Imperatriz do Diretório Acadêmico da Universidade Federal do Maranhão. Ele, em companhia do vice-presidente Vicente Bernardino Bezerra Júnior, esteve em São Luís desde o dia primeiro, tratando de reivindicações junto a várias Pró-Reitorias da UFMA. Segundo Júnior, 15 solicitações, em favor da família universitária imperatrizense foram feitas e acatadas pela Universidade Federal do Maranhão, sendo que uma delas será cumprida no decorrer deste mês; a implantação da Biblioteca Universitária, de início com aproximadamente dois mil livros. (O PROGRESSO, 05 de junho de 1981, nº1638 p.02.)

Em um tempo em que Imperatriz ainda apresentava uma demografia estatisticamente baixa, os veículos de comunicação já abertos às pautas comunitárias. Em todos os documentos encontrados, há matérias relacionadas a bairros, nas quais os moradores relataram todos os fatos de interesse individual, levados aos jornais, ainda de pequeno alcance, a UFMA não ficava de fora desse ambiente comunicacional, uma vez que, nos documentos encontrados, era possível encontrar qualquer tipo de notícia que envolvesse a instituição, como demonstra o registro veiculado na edição do dia 31 de maio de 1981:

#### **Inscrições para Vestibulares**

A Universidade Federal do Maranhão divulgou que já estão abertas em São Luís as inscrições do II Concurso Vestibular Unificado e que as mesmas se prolongarão até o dia 5 de junho em seis estabelecimentos da rede bancária particular, devidamente credenciados pela COPEVE, e em duas agências da CEF [Caixa Econômica Federal], tudo na capital do Estado.

Para os interessados, residente em Imperatriz, maiores informações podem ser obtidas na Secretaria do curso de Direito e Filosofia, nesta cidade. Também na

secretaria daqueles cursos os interessados poderão obter informações sobre os pedidos de transferência externa, matrícula, inscrição em disciplina isolada e outros dados sobre o calendário escolar. (O PROGRESSO, 31 de maio de 1981. n° 1633, p.01.)

Em muitos momentos, mesmo com dificuldades, a universidade oferecia uma ação voltada para a qualidade de vida dos imperatrizenses, seja com uma parceria público-privada ou até mesmo com aliança do Projeto Rondon, utilizando-se, algumas vezes, de profissionais da UFPR:

#### **Pesquisadores do Paraná em Imperatriz.**

Estão em Imperatriz, no Campus Universitário, as antropólogas Cecília Maria Vieira Hilm e Márcio Kerstem, pesquisadoras do Departamento de Antropologia da Universidade Federal do Paraná. Sua missão é o projeto solicitado pela Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários da UFPR de levantamento de dados sócio-econômicos da micro-região que se centraliza Imperatriz.

Desde ontem as pesquisadoras mantêm contatos com repartições e fontes locais de informação, programando o início da coleta de dados, em várias áreas da administração e centros de produção regionais em torno de assuntos como indústrias, arrecadação de tributos, formação da cidade, renda per-capita, produção agrícola, etc...

Na prefeitura municipal, ontem, elas iniciaram a sua pauta de trabalhos, entrevistando José Garros, que dirige importante setor da assessoria administrativa do município. (O PROGRESSO, 07 de maio de 1981. n° 1628, p.02.)

No final dos anos 1970, a cidade, que hoje é populosa no espaço urbano, possuía, nos anos 1980, números que apontavam para uma população estritamente agrária. Segundo os dados da enciclopédia de Imperatriz, o município contava com uma população urbana de 59.318 habitantes e com 87.269 pessoas vivendo em ambiente rural, educação era precária em profissionais e administração governamental. A ação de qualificação de profissionais para o comércio era mantida por empresários que geriam o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

As escolas oficiais possuíam poucos prédios para manter a alta demanda educacional da região. De 48.672 crianças na faixa etária de 7 a 14 anos, apenas 18.643 estavam matriculadas nas escolas urbanas e rurais (ENCICLOPÉDIA DE IMPERATRIZ, 2003).

A economia já apresentava bons rendimentos, comunicação e construção civil começavam a se fortalecer na cidade, que ganhava títulos correspondentes ao rio Tocantins e ao fortalecimento econômico do polo da região tocantina. A “Princesinha do Tocantins” já se evidenciava com a presença de bancos, emissoras de televisão e rádio e

o aumento de correspondentes do poder judiciário, contando com 8 juízes, 5 promotores de justiça e 50 advogados.

O ensino superior ainda era tímido, com unidades da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e com as atividades da UFMA. Também nessa época existiu a Faculdade de Letras, Estudos Sociais e Ciências, de iniciativa privada, com foco para as licenciaturas de 1º Grau (Ensino Fundamental). As três instituições ofereciam cursos na área das Ciências Sociais e Humanas, porém as de natureza pública evidenciavam os mesmos problemas, como falta de professores e relação tênue com a sede instalada na capital maranhense.

Nos jornais impressos, Imperatriz se mostra como um forte eixo de desenvolvimento econômico e populacional, entroncamento geográfico. Fatores como a abertura da Rodovia Federal BR-010 e a riqueza do Rio Tocantins começaram a ser explorados economicamente em vários aspectos, ainda assim, a cidade se apresentava como muito rural, com bairros começando a receber energia elétrica. Pautas como essa marcavam a noticiabilidade do jornal “O Progresso”, um dos primeiros a serem criados em Imperatriz.

#### 4.1 O impresso como memória

O recorte dessa pesquisa está relacionado ao cotejamento de jornais impressos, disponíveis em acervos públicos, a exemplo da Academia Imperatrizense de Letras e a Biblioteca Pública Municipal Oswaldo Carvalho. Assim, se compreende a importância dos jornais impressos como patrimônio material histórico, pela sua capacidade de produção e pelo seu conteúdo, modelado pela atualidade, pelas funções ligadas aos conflitos sociais e políticos e pelos seus leitores, prisioneiros de suas tradições e, ao mesmo tempo, sensíveis aos fenômenos momentâneos (BARBOSA, 1995.)

A implantação da UFMA na cidade assume primordial importância em relação aos interesses de natureza econômica e política a que os veículos estão submetidos (BARBOSA, 1995.) e que também inserem na hierarquia dos seus critérios, destacando a relevância ainda hoje das páginas dos atuais impressos locais.

Coletar as notícias dos jornais impressos descreve o processo de artificialização da memória, no conceito de Palacios (2010), desde o momento em que um ancestral nosso, em longínquo passado neolítico, riscou a pedra e perenizou os primeiros sinais

indicativos de que ali estava em ação e habitando o mundo uma espécie animal que pretendia deixar marcas de sua existência que sobrevivessem ao artífice que os lavrava. “O progresso dos meios de registro, [...] da pintura rupestre à escrita e aos meios digitais e convergentes de nossa contemporaneidade, possibilitaram a externalização da memória.” (MALDONADO, 2007, p. 63.)

Marcos Palacios (2010) distingue o conceito de memória e história, como dois conceitos diferentes, mas que ainda ficam aliados na linha do tempo. A história se reserva a um conceito de representação do passado, a uma reconstrução complicada do que não existe, e um processo que reúne evidências a fim de construir uma possibilidade destinada a um fenômeno ou a um patrimônio que se pretende explicar. Na memória, se criam arquivos, não é espontânea, produzir artigos que registrem o fato, assim permitindo aniversários, elogios fúnebres, organizar celebrações.

No decorrer da apuração sobre a história da universidade, ambos os processos se constata, se iniciando pela falta de conservação dos acervos materiais, complicando o processo de busca material sobre a UFMA, fenômeno associado ao conceito de história, mas também, com o encontro de jornais e documentos impressos, publicações bibliográficas e científicas, associando-se ao conceito de memória.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela pesquisa, constata-se a relevância do jornalismo, independente do suporte, como repositório histórico e pertinente à memória da sociedade. Tem-se, como prova desse mecanismo, o registro nas páginas de jornal de ações relativas à implantação da UFMA em Imperatriz, como, por exemplo: as lutas pela instalação da biblioteca nas dependências do prédio, a partir do resultado de uma reivindicação estudantil.

Os jornais também registraram que, nos seus primórdios, a universidade era também beneficiada por uma parceria com o projeto Rondon, por meio de convênio direto com a Universidade Federal de Paraná, UFPR. Imperatriz foi pouco explorada na tentativa de preencher diversas lacunas de sua história, tendo seus registros focados em especial com pesquisadores que se interessam pelo jornalismo, memória e audiovisual. Porém, nota-se que o escopo de construção da história é pequeno. Ficam de fora, por exemplo, pesquisas como a da história da UFMA. E é nesse ensejo que surge a relevância desta pesquisa.

Constatou-se também que, no processo de implantação da UFMA em Imperatriz, ficou confiada ao jornalismo veicular os fatos concernentes a essa ação – fatos que se vinculavam a um contexto de importância política, econômica, social, educacional, científica e afetiva. Dizendo de outro modo: é nos jornais que está grande parte da história e da memória dos fatos que marcaram a implantação da UFMA na cidade, aqueles ligados diretamente ao processo da implantação e aqueles que estavam, de alguma forma, relacionados com ele.

### REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, Thays. **História da imprensa em Imperatriz-MA |1930-2010**. Imperatriz, MA: EDUFMA, 2018. 166 p. ISBN 978-85-7862-718-8.

BARBOSA, Marialva. Senhores da Memória. **Intercom - Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, v. 2, n., p.84-101, dez. 1995. Semestral. Disponível em:

<http://portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/view/1259/1212>. Acesso em: 21 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 50.832, de 22 de junho de 1961**. Concede à Universidade do Maranhão regalias de universidade livre equiparada. Legislação Informatizada: Decreto nº 50.832, de 22 de junho de 1961: Publicação Original, Brasília: Imprensa Nacional, 23 jun. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decree/1960-1969/decreto-50832-22-junho-1961-390261-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 1 abr. 2020.

BERGAMO, Alexandre. Reportagem, memória e história no jornalismo brasileiro. **Mana: estudos de antropologia social**. n.2. Rio de Janeiro. P. 233–269. 2011.

MALDONADO, Tomás. **Memoria y conocimiento**: sobre los destinos del saber en la perspectiva digital. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007, p. 61-68.

MARCÍLIO, Daniel. Historiador e o Jornalista: A História imediata entre o ofício historiográfico e atividade jornalística. **Revisa Aedos** no 12 vol. 5 - Jan/Jul 2013.

PALACIOS, Marcos. **Convergência e memória**: jornalismo, contexto e história. **Matrizes**, São Paulo, v. 4, p.37-50, 15 dez. 2010. Semestral. Disponível em:

<http://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/38274/41083>. Acesso em: 12 jan. 2019.

SÃO LUÍS. Universidade Federal do Maranhão. Ministério da Educação. **Histórico Institucional**. 2020. Disponível em: <https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/historico.jsf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

SILVA, Dacio Renault da. **Jornalismo e História**: o jornalismo como historiador do presente. 2011. 214 f. Tese (Doutorado) - Curso de Comunicação - Jornalismo e Sociedade, FAC, UnB, Brasília, 2011. Disponível em:

<https://repositorio.unb.br/handle/10482/9292>. Acesso em: 12 out. 2019.

STUMPF, Ida Regina C. Pesquisa bibliográfica. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em Comunicação**. São Paulo: Atlas, 2006 p. 51.

**O ESTADO DO MARANHÃO**, São Luís, Ano XX, número 2526, novembro de 1979.

**O ESTADO DO MARANHÃO**, São Luís, Ano XXI, número 2817, fevereiro de 1980.

**O PROGRESSO**, Imperatriz, Ano XII, Número 1633, maio de 1981.

**O PROGRESSO**, Imperatriz, Ano XII, Número 1628, junho de 1981.

**O PROGRESSO**, Imperatriz, Ano XII, Número 1638, junho de 1981.

**O PROGRESSO**, Imperatriz, Ano XII, Número 1238, março de 1981.



# PATRIMÔNIOS EDUCATIVOS E LITERATURA: O PATRIMÔNIO EM VERSOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM SÃO BERNARDO - MA

Áurea da Paz Pinheiro (Orientadora – UFPI/UFDPar) [aureapinheiro@ufpi.edu.br](mailto:aureapinheiro@ufpi.edu.br)

Jhon Lennon de Lima Silva (UFPI/UFDPar) [jhonlima303@gmail.com](mailto:jhonlima303@gmail.com)

Keila Carvalho Chanove (UFPI/UFDPar) [keila.chanove@hotmail.com](mailto:keila.chanove@hotmail.com)

## RESUMO

Este trabalho tem como abordagem central as discussões teórico-metodológicas relacionadas ao patrimônio natural e cultural, educação patrimonial e territórios educativos de uma comunidade rural localizada na cidade maranhense de São Bernardo; bem como a descrição e análise de atividades de leitura e escrita literária realizadas na educação básica, especificamente; na Escola Municipal José de Freitas, escola pública municipal de ensino fundamental, localizada no Povoado São Raimundo, em São Bernardo-MA, região do Baixo Parnaíba Maranhense. Dessa forma, este estudo tem como objetivo mostrar as práticas de leitura e escrita com o gênero literário poema-imagem desenvolvidas com alunos do 7º ano da escola em questão, no período de 16 a 27/07/2019; considerando a comunidade como um território sociocultural detentor de patrimônios significativos para a localidade e entorno. Metodologicamente, aplicamos nesta investigação revisão de literatura constituída, principalmente, pelas proposições teóricas acerca das concepções de patrimônio, educação patrimonial e práticas de ensino e aprendizagem em língua portuguesa e literaturas, tais como as de Pinheiro (2011), Tolentino (2013), Passarelli (2012) e Lopes (2007). Paralelamente a esses apontamentos, buscamos descrever as práticas de leitura, escrita e reescrita textual do poema-imagem, ação didática desenvolvida na disciplina de língua portuguesa, atendendo a parte diversificada do currículo escolar do município. Em seguida, optamos por mostrar e analisar alguns textos produzidos pelos discentes durante as aulas, produções literárias que são frutos de uma educação patrimonial contextualizada e planejada. O estudo considerou, em linhas gerais, que a educação patrimonial deve ser entendida como uma proposta de ensino, aprendizagem e interpretação do patrimônio, podendo ocorrer de forma dinâmica e criativa em espaços formais e não formais de ensino, e que se bem planejada, direcionada e inserida em um contexto sociocultural, pode colaborar no desenvolvimento de competências e habilidades de alunos da educação pública brasileira, como no caso da instituição escolar apresentada. Além disso, percebemos que a comunidade possui um rico e complexo patrimônio cultural que ainda não foi conhecido, reconhecido, registrado, documentado e comunicado devido à ausência de pesquisas e ações voltadas para os estudos patrimoniais na cidade e no povoado, cabendo assim; à escola e gestão pública mobilizarem estratégias e saberes de salvaguarda dos patrimônios existentes.

**Palavras-chave:** Patrimônios Educativos. Literatura. São Bernardo-MA.

## RÉSUMÉ

Ce travail a pour approche principale les discussions théoriques et méthodologiques en relation avec le patrimoine naturel et culturel, l'éducation patrimoniale et les domaines éducatifs d'une communauté rurale située dans la ville du Maranhão de São Bernardo; Ainsi que la description et l'analyse des activités de lecture et d'écriture littéraire réalisées dans l'enseignement fondamentale; Plus précisément, dans l'école publique municipale d'enseignement fondamental Escola Municipal José de Freitas, située dans le village de São Raimundo, à São Bernardo-MA, région du Baixo Parnaíba Maranhense. Ainsi, cette étude a pour objectif de montrer les pratiques de lecture et d'écriture du genre littéraire poème-image développées par des élèves de l'école en question, de la période du 16 au 27/07/2019; considérant la communauté comme un territoire socio-culturel détenteur de patrimoines significatifs pour la localité et alentours. Méthodologiquement, nous appliquons dans cette recherche la révision de littérature constituée, principalement, par les propositions théoriques autour des conceptions de patrimoine, d'éducation patrimoniale et des pratiques d'enseignement et d'apprentissage en langue portugaise et littératures, comme celles de Pinheiro(2011), Tolentino(2013), Passarelli(2012) et Lopes(2007). Parallèlement à ces points, nous cherchons à décrire les pratiques de lecture, écriture et réécriture textuelle du poème-image, action didactique développée dans la discipline de langue portugaise, répondant à la partie diversifiée du curriculum scolaire de la municipalité. Ensuite nous optons pour montrer et analyser certains textes produits par les élèves durant les cours, productions littéraires qui sont le fruit d'une éducation patrimoniale contextualisée et planifiée. L'étude a considéré, de manière générale, que l'éducation patrimoniale doit être entendue comme une proposition d'enseignement, d'apprentissage et d'interprétation du patrimoine, pouvant arriver d'une forme dynamique et créative dans des espaces formels et non formels d'enseignement, et que si bien planifiée, directionnée et insérée dans un contexte socio-culturel, peut collaborer au développement de compétences et facilités des élèves de l'éducation publique brésilienne, comme dans le cas de l'institution scolaire présentée. En plus, nous percevons que la communauté possède un riche et complexe patrimoine culturel qui n'a pas encore été connu, reconnu, enregistré, documenté et communiqué dû à l'absence d'études et d'actions envers les études patrimoniales dans la ville et le village: Il revient ainsi à l'école et à la gestion publique de mobiliser des stratégies et des savoirs de sauvegarde des patrimoines existants.

**Mots clés:** Patrimoines éducatifs. Littérature. São Bernardo-MA.

## 1 INTRODUÇÃO

O povoado São Raimundo localiza-se em São Bernardo-MA, especificamente, no Baixo Parnaíba Maranhense, região Meio Norte do Brasil. Tendo origem no final do século XIX, a comunidade possui um rico patrimônio natural e cultural que ainda não foi conhecido, reconhecido e documentado pelos agentes públicos, privados, mas que é vivenciado cotidianamente pela comunidade local. O patrimônio natural, entendido como aquele que foi formado pela natureza, é representado na comunidade pelas fontes de águas frias e cristalinas, bem como a vegetação representativa da área de transição entre floresta amazônica e caatinga. Quanto ao patrimônio cultural, concebido em sentido lato, são os patrimônios marcados pela ação do ser humano caracterizados em suas dimensões: material e imaterial; respectivamente, têm-se as edificações – igreja, cemitério dos escravos e casarões – construídas pelos escravos negros, bem como os engenhos e casas de farinha, tradições, celebrações e memórias.

Inserida nesse complexo e rico patrimônio cultural está a Escola Municipal José de Freitas, um grupo escolar construído em 1942 com fins de realizar educação formal no povoado. A escola municipal possui ensino fundamental menor e maior, e educação de jovens, adultos e idosos; funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno. Diante desse contexto e ausências de percepção do patrimônio surgiu a necessidade de se trabalhar práticas de leitura e escrita literárias voltadas para um contexto local, tendo como base a parte diversificada do currículo escolar.

Dessa forma, este estudo tem como objetivo mostrar as práxis de leitura e escrita do gênero poema-imagem desenvolvidas com alunos do 7º ano da Unidade integrada José de Freitas, considerando assim, o patrimônio natural e cultural presente na região e o planejamento bimestral escolar da disciplina de língua portuguesa.

A metodologia aplicada neste texto constituiu-se a partir de revisão de literatura com base nas discussões sobre patrimônio natural e cultural, educação patrimonial e práticas de ensino e aprendizagem em linguagem e literatura, especialmente as de Pinheiro (2011), Tolentino (2013), Passarelli (2012) e Lopes (2007), respectivamente. Em seguida, descreveu-se a prática de leitura, escrita e reescrita textual do poema-imagem, seguida de análise de alguns textos produzidos pelos discentes durante as aulas.

Uma educação dinâmica, criativa, planejada e bem direcionada colabora de forma significativa para o processo de aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita literária

de alunos da educação básica. Nesse sentido, a educação patrimonial é, primeiramente, uma forma de sensibilização do ser humano, um despertar para o conhecimento, reconhecimento, registro e valorização do patrimônio existente no contexto em que se está inserido.

## 2. EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: Quando a Educação faz Sentido

Pensar a educação patrimonial é lançar um olhar sensível para o processo educativo sistemático e cartesiano que está enraizado na cultura das escolas de educação formal; a fim de possibilitar novos caminhos de educação e formação cultural. É o entendimento, em linhas gerais, de uma proposta educacional que pensa o patrimônio natural e cultural como um conjunto de valores, tradições, manifestações, realizações e representações humanas que estão invisíveis no cotidiano das comunidades, nos currículos e planejamentos educacionais. Assim, compreendemos que o patrimônio natural e cultural de uma determinada comunidade é um percurso que ocorre de forma lenta e gradual, porém eficaz quando planejado e (res)significado baseado nas práticas socioculturais de uma sociedade.

De acordo com Sônia Rampim Florêncio et al (2014) da CEDUC (Coordenação da Educação Patrimonial), entende-se por educação patrimonial um processo educativo de dimensão formal e não formal que estabelece uma relação social, histórica, política e cultural entre o ser humano e o patrimônio cultural que a ele pertence; tendo como finalidade colaborar para o conhecimento e reconhecimento de referências culturais de uma dada sociedade. Esse processo educativo caracteriza-se pela construção do conhecimento de forma coletiva e democrática, envolvendo agentes culturais, escolas, agentes públicos, privados e comunidade.

Na contramão das concepções de educação tradicional, Átila Tolentino (2013) aponta que é necessário pensar a educação patrimonial como uma proposta dinâmica e criativa em que a escola mantém uma relação estreita entre o patrimônio cultural da região de forma significativa. Logo, a educação voltada para o patrimônio cultural permite a flexibilidade do processo de ensino e aprendizagem, dinamizando as estruturas rígidas da educação escolar e proporcionando espaços de sociabilidades e construção de sentimentos de pertencimento e identidade cultural, ou seja, uma proposta diversificada e

contextualizada diante da pluralidade de saberes, expressões e sentidos, porém sem perder seu caráter estrutural e sistemático.

Conforme Tolentino (2013), devemos pensar educação patrimonial a partir de atividades integradoras que transformadoras; capazes de despertar o sentimento de pertencimento na comunidade e fazer com que ocorra o processos de apropriação cultural pelos próprios agentes do patrimônio local. Em vista disso, as ações educativas relacionadas ao patrimônio cultural são instrumentalizações de ensino e aprendizagem que integram e transformam as relações sociais dos envolvidos em um determinado processo educativo. Essas ações, se bem planejadas, pensadas em sentido plural e bem executadas, sensibilizam e mobilizam a comunidade educacional e seu entorno para a preservação do patrimônio cultural; despertando o sentimento de identidade e possibilitando a apropriação e gestão do patrimônio.

Outro apontamento sobre a educação patrimonial é discutido por Florêncio et al (2014):

É imprescindível que toda ação educativa assegure a participação da comunidade na formulação, implementação e execução das atividades propostas. O que se almeja é a construção coletiva do conhecimento, identificando a comunidade como produtora de saberes que conhece suas referências culturais inseridas em contextos de significados associados à memorial social do local (2014, p. 22).

Assegurar a participação ativa da comunidade na formulação, implementação e execução de atividades voltadas para o patrimônio cultural configura-se como um dos objetivos da política de educação patrimonial, pois é através dessa participação e colaboração social que os saberes e conhecimentos serão construídos e ressignificados, momento em que a comunidade tornar-se produtora de referências culturais associadas ao contexto e à memória local.

Embora muitas ações tenham sido voltadas para a preservação e comunicação do patrimônio cultural no Brasil, pouca são as escolas que tratam do patrimônio, como bem afirma Áurea Pinheiro (2010) “As temáticas ligadas ao patrimônio cultural são pouco tratadas nas escolas, estão ausentes e distantes da maioria da população brasileira (2010, p. 41)”. Nesse sentido, a escola deve ser lugar de patrimônio, repensando o currículo de maneira transversal e interdisciplinar, adotando de forma planejada uma política de conhecimento, reconhecimento, comunicação e salvaguarda do patrimônio local.

A educação patrimonial, dessa forma, seria um instrumento importante de orientação e promoção da cidadania, como enfatiza Pinheiro (2010):

É preciso pensar a educação patrimonial como um instrumento importante na construção de ações e práticas de reconhecimento, valorização, preservação e conservação do patrimônio cultural de uma determinada região, por possibilitar a interpretação dos bens culturais, tornando-os um instrumento de promoção e vivências da cidadania (2010, p. 41).

É necessário estimular alunos, professores, gestores e comunidade a olhar de forma sensível para a escola e o território, pois o patrimônio natural e cultural existente no entorno das instituições escolares podem colaborar no processo de transformação humana. Logo, as escolas devem integrar a educação patrimonial no currículo, considerando sua transversalidade, a fim de sensibilizar a comunidade escolar para a interpretação, valorização e preservação dos patrimônios, promovendo o exercício da cidadania de forma significativa.

### **3. COM QUANTOS VERSOS SE FAZ EDUCAÇÃO PATRIMONIAL? O Poema-imagem em Sala de Aula**

Muitas são as possibilidades de se trabalhar com o poema no espaço escolar. Todavia, propor atividades de leitura e escrita literária para alunos do ensino fundamental é tarefa que requer planejamento, sequência didática e reflexões sobre o que se lê, como se lê e para quem se lê em sala de aula. Rildo Cosson (2014) comenta que no nível fundamental, a literatura engloba as variedades textuais do campo ficcional e poético, considerando suas múltiplas linguagens; porém, é preciso considerar os interesses que a escola tem com a leitura e escrita literária; não constituindo um processo de escolarização da literatura, mas sim em um ato dialético que permite o cruzamento de saberes entre o texto em questão, a escola e a sociedade. Para isso, propor a leitura e a escrita do poema-imagem através do patrimônio local é atribuir sentido ao ensino e a formação do cidadão, despertando, assim, sua sensibilidade quanto à preservação do patrimônio.

Destarte, essa atividade voltada para o patrimônio através do poema-imagem surge para sanar a falta de conhecimento e reconhecimento dos patrimônios natural e cultural da comunidade São Raimundo, em São Bernardo-MA, ao passo que possibilita o desenvolvimento da leitura e da escrita de poemas como forma de despertar a

sensibilidade humana através da literatura e desenvolver habilidade e competências para a formação integral do aluno.

### 3.1 Minha Escola tem Poesia – Entendendo a Sequência Didática

A Escola Municipal José de Freitas construída em 1942 constitui-se como um espaço de educação formal na região destinada, primeiramente, à educação infantil, séries iniciais e ensino fundamental de 6º ao 9º ano, com o decorrer do tempo passou a oferecer a educação de jovens, adultos e idosos. A instituição funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, contando com professores do quadro permanente e do quadro provisório. A gestão escolar é composta por uma diretora, uma diretora-adjunta e uma coordenadora pedagógica, que conta, ainda, com uma secretária e um agente administrativo, auxiliares de limpeza, merendeiras e vigias. Inserida em um povoado que possui um significativo patrimônio natural e cultural, a escola é iniciante nas proposições de educação para o patrimônio, realizando projetos de leitura e escrita que surgem do olhar sensível dos professores e alunos diante do processo de esquecimento das memórias do lugar e do processo de decadência sofrido pelo patrimônio natural e cultural local.

Teresa Colomer (2007) diz que “a presença da poesia nas aulas deu-se, de modo geral, como seleção incluída nos livros de leitura ou nos livros didáticos. (2007, p.173)”. O poema é inserido no espaço escolar a partir dos livros didáticos e paradidáticos, por isso, a utilização do poema imagem que norteou esse trabalho deu-se devido à sugestão de leitura e produção de texto, pelo livro didático Linguagens 7º ano, de Willian Roberto Cereja e Teresa Cochar Magalhães, 9ª edição, publicado em São Paulo pela Editora Saraiva.

Conforme Neide Rezende (2013), a leitura literária como prática social, ou seja, na vida cotidiana de todos nós sugere, antes de qualquer processo de leitura e interpretação, um movimento de identificação, ou seja, lemos o que gostamos de ler. Contudo, o poema-imagem é uma forma poética de representar o ser humano e o mundo a sua volta a partir do verso livre ou rimado, e principalmente, através de uma representação formal e visual voltada para a imagem, constituindo-se em um sistema linguístico verbal e não verbal.

Além disso, o poema-imagem surge como proposta de leitura e escrita literária na escola por compor o currículo bimestral escolar e por ser um gênero literário de interesse

dos alunos da turma em questão, além de provocar emoções manifestadas ao longo da história da literatura, como enfatiza Maria Suely Lopes (2007) “o poema pode ser o lugar em que a emoção se acha privilegiada, onde o sujeito se manifesta historicamente” (2007, p. 234).

A ação educativa de leitura e produção de texto, a partir do patrimônio natural e cultural, foi realizada com uma turma de 7º ano, composta por 13 alunos de 12 a 14 anos, da U. I. José de Freitas, ocorrendo durante as aulas de língua portuguesa no período de 16/07 a 27/07/2019 e integrando as atividades do projeto anual que visa reconstituir a história da comunidade por meio das memórias dos moradores da região, projeto este intitulado: Meu Lugar tem História para Contar, elaborado pelos docentes, direção e coordenação pedagógica.. As duas primeiras aulas constituíram-se no espaço escolar a partir do uso de slides e roda de conversas sobre o que é patrimônio natural e cultural, usando como exemplificações o patrimônio presente na comunidade. Depois, propomos a realização, em dois horários, de produção de desenhos que representassem seu nível de afetos com a comunidade, momento em que os alunos ilustraram espaços de sociabilidades, tradição, manifestações culturais ou belezas naturais da região.

Em seguida, realizamos um pedileque (passeio a pé) com visita temática mediada pelo senhor Bernardo, Avô de duas alunas da turma, pelos lugares de sentido sugerido nas ilustrações. Primeiramente, visitamos a fonte de água cristalina, onde realizamos roda de poesia com os alunos, bem como conversa sobre a poluição e preservação do meio ambiente na região. O pedileque continuou pela fazenda Paraíso, edificação onde viviam os escravos e senhor de engenho da região, cemitério dos escravos e igreja de São Benedito, espaços construídos no final do século XIX.

Outro local de visitação foi o engenho velho, orientada pelo professor de ciências que explicou de forma científica o processo de fabricação da cachaça e pelo professor de português que sistematizou e organizou o processo de entrevista realizada com o senhor José Liduino, que relatou o seu saber-fazer desde a retirada da cana de açúcar, transporte, processo de moagem, utensílios utilizados no processo de fabricação da cachaça e processo de comercialização da bebida. A ida à casa de forno do senhor Manuelzim aconteceu de forma espontânea pelos alunos, pois os mesmos vivem na comunidade e participam diretamente do processo da farinhada.

Fernando Siviero (2019), sobre essa prática de educação para além dos muros escolares, em que devemos optar por uma prática que dialoga com currículo, território e patrimônios; afirma:

A educação, portanto, não está somente restrita ao ambiente escolar ou acadêmico, como se imagina. Sob esse viés, a escola deve, então, relacionar-se com o mundo a sua volta, encarando-o como um território apropriado, percebido e usado por diversos e distintos sujeitos que conferem a ele diferentes sentidos e valores. Assim, busca-se romper a distância que separa a escola do mundo a sua volta, transformando a educação (2019, p. 119).

Outro momento da ação educativa foi realizado na disciplina de língua portuguesa em sala de aula, a partir dos diálogos sobre poema e poesia, num processo dialético sobre estrofes, versos, rimas e sentidos. Na ocasião pediu-se aos alunos que produzissem poemas em estrofe(s) e versos sobre o patrimônio natural e cultural local, seguida de leitura e comentários sobre o significado do poema, bem como escolha do patrimônio representado no texto.

Após as apresentações e discussões houve a proposição da leitura e análise dos poemas-imagem: Xícara, de Fábio Sexugi; Pluvial / Fluvial, de Augusto de Campos e o poema concreto 11 de setembro de 2001, de João Granado, sugeridos pelo livro didático. Na ocasião, realizaram-se explicações sobre a composição, forma e estilo dos poemas concretos, buscando o entendimento da adequação dos versos à forma e o sentido expresso pela linguagem verbal e não verbal. Posteriormente, sugeriu-se aos alunos a produção do poema-imagem. Com orientação do professor de português, os alunos selecionaram os versos e criaram a imagem do patrimônio representado nos versos ocorrendo, em seguida, o processo de revisão e reescrita do texto a partir de orientação individual em sala.

Para LÍlian Passareli (2012), no processo de revisão textual:

O leitor-escritor passa a ser leitor de si mesmo, para manter a unidade de seu texto, isto é, para não perder o sentido global, enfim, para burilar seu texto, é nesse ponto do processo que a gramática normativa desempenha papel fundamental, colaborando para que se evitem mal-entendidos (2012, p. 163).

A revisão e reescrita procede da leitura, ou seja, é um processo contínuo de leitura e escrita com o objetivo de examinar, detalhar e adequar o discurso, isto é, momento do escritor consigo mesmo através do texto, permitindo o entendimento global e com propósito de evitar mal-entendidos. A revisão e reescrita dos poemas-imagens não se

deteve somente aos aspectos gramáticos dos poemas, mas principalmente ao plano composicional, formal e de sentidos. Entregue a versão final, os textos foram comunicados em sala e exposto no mural escolar.

### 3.2 O Lugar do Patrimônio na Poesia

A partir da interpretação do patrimônio natural e cultural do povoado São Raimundo, os alunos foram capazes de estabelecer diálogos entre patrimônio e escrita poética, apontando sentidos polissêmicos ao patrimônio e produzindo textos com discursos não homogêneos. O poema-imagem foi uma evidência que os alunos entenderam o sentido da educação patrimonial, e que a construção de repertórios dos estudos patrimoniais e literatura só foram possíveis quando os mesmo tiveram acesso ao universo desse repertório mediado pela escola e patrimônios educativos locais.

A seguir, apresentamos algumas produções originais dos alunos, a fim de possibilitar o entendimento da ação educativa com os poemas concretos.



O poema-imagem produzido pela aluna Irlayna Ellem torna possível a compreensão do patrimônio natural, em que a discente reflete sobre a fonte de água da localidade apontando as características, tais como: clara e linda. Ainda, quanto ao ponto de vista semântico, observa-se o uso da comparação em “Como a água da praia”, seguida da compreensão que a comunidade estabelece relação com o lugar “todas as pessoas admiram” e “cada pessoa ver a linda água que tem”. Em relação ao campo composicional e formal do texto, notamos o formato da correnteza da fonte nos versos, assim, como o tom azulado escolhido no processo de escrita. O texto poético que segue é um exemplo de interpretação do patrimônio de pedra e cal presente no território.

Produzido pela aluna Keila Sousa, a partir do entendimento que as edificações são patrimônios culturais de natureza material, a discente, do ponto de vista da forma representa a linguagem não verbal a partir da imagem da igreja da comunidade. A igreja de São Benedito foi construída no final do século XIX pelos escravos e em sua fachada está inscrito o ano de 1900, que no poema aparece repetidas vezes, com intuito de mostrar o período da construção. No campo semântico, a aluna traz a discussão de modificação da fachada da frente da igreja para ampliação do espaço, situação que ocorreu durante a prática educativa, e que gerou sentimento de descontentamento por parte dos alunos e comunidade, que organizaram um abaixo assinado pondo fim à ideia de demolição da fachada da edificação: “veio um padre que queria derrubar”, “e fizeram um abaixo assinado”.

Diante dessa prática, Siviero (2019) afirma:

A educação como um processo de mediações entre sujeito e mundo permite olhar e encarar a diversidade cultural como um rico corpo educativo/formador dos sujeitos. Ao tornar-se ação-educativa, cada aspecto, cada expressão e cada nuance dessa diversidade transforma-se, e ganha existência e consistência social (SIVIERO, 2019, p. 123).

Conforme o autor, realizar a mediação entre sujeitos e mundo é reconhecer a diversidade cultural de onde se está inserido, facilitando a aprendizagem e formação sociocultural com base em ações educativas que proporcionam sentido de existência e consistência social. No caso da produção poética, A igreja, percebemos o posicionamento da comunidade diante do patrimônio e do olhar da aluna nessa relação de conflito.

O poema-imagem da aluna Louhanna Souza possui formato de peneira, representando o patrimônio cultural imaterial da região, isto é, os modos de saber-fazer da farinhada. A composição dos versos “penera, penera, penera [...] logo o beiju sai pronto do forno” faz uma referência aos modos de saber-fazer da farinha e do beiju, onde a discente usa como símbolo do patrimônio imaterial a peneira, entendendo-a como objeto representativo da dimensão imaterial do patrimônio. A repetição da palavra “penera” permitiu compreender que no processo de criação do poema concreto, palavras ou versos são necessariamente repetidos para criar a imagem textual. Na região, a cultura da farinhada tem caráter relevante, envolvendo desde criança até pessoas mais idosas em seu processo.

Portanto, percebemos que o patrimônio local pode contribuir para o processo de leitura e produção de textos literários, da mesma forma que o poema-imagem pode colaborar no processo de conhecimento, reconhecimento, valorização e comunicação dos patrimônios da comunidade São Raimundo. Os alunos, de forma participativa e colaborativa, engajaram-se nas atividades propostas pela disciplina de língua portuguesa de forma prazerosa, despertando o sentido de pertencimento e um olhar diferenciado para os bens naturais e culturais da comunidade, além de desenvolver habilidades e competências relacionadas ao eixo de leitura, escrita e campo artístico literário propostos pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

#### 4 CONCLUSÃO

Consideramos nesse estudo que a educação patrimonial surge na década de 80 como proposta de educação dinâmica, que objetiva a realização de um trabalho organizado e sistematizado com o patrimônio cultural, visando formar agentes sociais e culturais que se apropriem do seu território e patrimônios, a fim de promover sua significação, ressignificação, comunicação e preservação.

Quanto ao povoado São Raimundo, percebemos que a mesma está inserida em um território educativo, onde a paisagem cultural, os objetos, lugares de sentido e modos de saber fazer se interpretados a partir das concepções teórico-metodológicas da educação patrimonial podem colaborar no processo formativo dos sujeitos da comunidade, sensibilizando-os para a salvaguarda desses patrimônios.

Em relação à proposta de produção do poema-imagem, entendemos que quando a escola propõe atividades voltadas para a comunidade, ações que transbordam os muros do espaço escolar; os alunos produzem textos de forma dinâmica e prazerosa, com posicionamento crítico e reflexivo. Desse modo, o conhecimento e reconhecimento do patrimônio local permitiu a escrita literária, colaborando com o desenvolvimento de habilidades e competências de leitura e escrita dos discentes.

Portanto, a imersão no território feita com e pela comunidade escolar possibilitou o conhecimento e reconhecimento do patrimônio da localidade, além de despertar o sentimento de pertencimento. A partir da ação educativa observamos que o patrimônio está a serviço da literatura, assim como a literatura está/é um patrimônio.

#### REFERÊNCIAS

- COLOMER, Teresa. **Andar entre Livros:** a leitura literária na escola. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário:** teoria e prática. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- FLORENCIO, Sônia Rampim, et al. **Educação Patrimonial:** Histórico, Conceitos e Processos. Instituto do Patrimônio Histórico Nacional, 2014.
- LOPES, Maria Suely de Oliveira. **Reflexões sobre Poesia e Poema.** Letras em Revista. V. 1, n. 1 (ago. / dez.). Teresina: Universidade Estadual do Piauí, 2007.
- PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensino e Correção na Produção de Textos Escolares.** 1ª ed. São Paulo: Telos, 2012.
- PINHEIRO, Áurea da Paz. **Memória, Ensino de História e Patrimônio Cultural.** In: PELEGRINI, Sandra C. A. e PINHEIRO, Áurea da Paz. **Tempo, Memória e Patrimônio Cultural.** Teresina-PI: EDUFPI, 2010.
- REZENDE, Neide Luzia de. **O Ensino de Literatura e a Leitura Literária.** In: DALVI, Maria Amélia; FALEIROS, Rita Jover e REZENDE, Neide Luzia de. **Leitura de Literatura na Escola.** São Paulo: Parábola, 2013.
- SIVIERO, F. (2019). **Para Além das Fronteiras:** Patrimônio Cultural, Educação e Territórios Educativos. *Revista CPC, 14(27esp)*, 111-132.  
<https://doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v14i27espp111-132>
- TOLENTINO, Átila. **Educação, Memórias e Identidades:** enlaces e cruzamentos. In: TOLENTINO, Átila. **Educação Patrimonial:** Educação, Memórias e Identidades. João Pessoa: IPHAN, 201

# A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DOS GRUPOS ESCOLARES

Hanna Mayra Silva Conceição (UEMASUL) – [mayrahanna@outlook.com](mailto:mayrahanna@outlook.com)  
Sandra Regina da Silva Gomes (UEMASUL) – [saan192016@outlook.com](mailto:saan192016@outlook.com)

## RESUMO

O presente artigo tem por objetivo fazer uma reflexão acerca da formação dos professores dos grupos escolares no Maranhão e qual foi sua influência na qualidade de ensino dos alunos. Nesse contexto, considerou-se relevante fazer uma abordagem histórica, levando em consideração o pano de fundo dessa institucionalização, visto que, o século XX foi marcado por inúmeras reformas no cenário educacional maranhense. O Maranhão possuía um número elevado de analfabetos, mesmo tendo sua capital conhecida como “Atenas brasileira”. Aliado a essa questão preocupante para o Estado, havia uma escassez escolar e ausência de professores habilitados para ensinar, o que demonstra o quanto seria complicado reformar a cultura escolar de uma população que não valorizava os estudos devido ao contexto social da época. Para os republicanos maranhenses, os Grupos Escolares seriam vistos como uma renovação educacional capaz de superar os obstáculos herdados do Brasil Colônia, e foi então que o governador Alexandre Collares Moreira Junior, determinou a criação dos Grupos Escolares no Maranhão, diante da constatação da ineficiência das Escolas Estaduais e a ausência de professores habilitados para a docência. O governador autorizou a

conversão dessas escolas em grupos escolares, regulamentado em 1904 pelo decreto nº 36 de 1º de julho. Em Imperatriz, o primeiro grupo escolar a ser instituído iniciou suas aulas em 1951; o Grupo Escolar Governador Archer é a primeira escola da rede pública e também pioneira na educação inclusiva, ela foi institucionalizada com o princípio de oferecer uma educação de qualidade para a população de baixa renda. Diante do exposto, torna-se evidente que o Estado não estava interessado em um ensino de qualidade, mas na instauração de um novo sistema econômico, o que abriu uma lacuna na qualidade da formação destes profissionais, visto que, a formação dos professores no Brasil, se dava pelas Escolas Normais, responsáveis pela habilitação dos professores para lecionar. Todavia, a precariedade dessa formação fragilizou o desenvolvimento do país, devido a pressa em ter profissionais para educar, acabavam por admitir professores leigos. Esta pesquisa de revisão bibliográfica tem como subsídio autores como: SILVA (2016), CRUZ (2013) e SAVIANI (2008).

**Palavras-chave:** Cultura Indígena. Dia do Índio. Ensino Fundamental.

## 1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre a institucionalização dos Grupos Escolares em terras Maranhenses tem um pano de fundo cheio de interesses políticos, relacionados ao novo modelo econômico a ser instaurado na época, a industrialização e o êxodo rural contribuíram para que novas estruturas educacionais fossem pensadas. Nos anos 1960 a educação era considerada o caminho para a socialização, formação e ascensão social.

Esse período marca a desvalorização das oligarquias, a busca pela democracia, o fortalecimento da burguesia e a liberação de certa participação das massas nas eleições. Apresentando uma abertura para as reformas educacionais, como a Reforma Universitária em 1968 que teve como princípio o controle político das universidades brasileiras e a formação de mão de obra para a economia, e a reforma no Ensino Secundário em 1971, que tornou o ensino profissionalizante obrigatório, destacando a ineficiência da formação oferecida pelo sistema educacional para as ofertas do mercado.

Na tentativa de promover o desenvolvimento da educação em todos os níveis, as reformas educacionais também tomaram proporções no Maranhão, tendo seu início no

período republicano. A primeira delas foi a Reforma José Tomaz de Porciúncula em 1890 que tinha como objetivo:

Estabelecer a gratuidade, facultatividade e liberdade do ensino, dividindo o ensino em primário, secundário, técnico ou profissional, onde as técnicas adotadas no aprendizado dos alunos eram empregadas aleatoriamente, não havendo consistência nos conteúdos ou qualquer organização sistematizada do currículo. (SALDANHA, 2008).

Em seguida ocorreu a Reforma Lourenço de Sá em 1891 que, segundo Saldanha (2008), estabelecia o ensino primário obrigatório como livre, laico e gratuito. A reforma Cunha Martins em 1893 estabeleceu as divisões de ensino e a Reforma Benedito Leite, em 1895, estabeleceu o ensino primário obrigatório a todos, com exceção dos que apresentassem doenças contagiosas, deficiência ou que fossem indígenas. Todas essas ações tinham o intuito de reparar as lacunas deixadas pelas suas antecessoras.

Apesar das várias reformas, o elevado número de analfabetos era preocupante, e controverso levando em consideração que sua capital é reconhecida como “Atenas brasileira”, somado a essa questão, ainda havia a escassez de escolas e poucos professores qualificados. Além destas questões, vale ressaltar que no período em questão, as massas trabalhavam no rural, portando a educação não tinha o mesmo valor do trabalho.

Com o início do processo de industrialização, a quantidade de profissionais da educação era mínima, então a busca por professores aumentou, e teve como protagonista a Escola Normal criada em Niterói no Rio de Janeiro em 1835, que se expandiu para o nível médio e com ela os cursos de curta duração com o mesmo fim.

Todo esse movimento, propiciou que a formação fosse precária, pela pressa em ter um profissional para educar, acabando por admitir professores leigos. Portanto, esse artigo tem por objetivo tratar da formação dos professores dos grupos escolares e qual foi a influência na formação dos alunos no princípio de sua institucionalização.

## **2 A CHEGADA DOS GRUPOS ESCOLARES NO MARANHÃO E EM IMPERATRIZ**

Os primeiros grupos escolares surgiram no início da República e foram institucionalizados em São Paulo no ano de 1893, reconhecido como um novo modelo de organização escolar com total eficiência na formação das elites. Somente em 1920 os grupos passaram a atender as camadas populares.

Esse modelo escolar tornou-se responsável também pela racionalização, que na

época era necessário para a instauração desse novo modelo governamental e econômico, essencial para o desenvolvimento da indústria e urbanização e que também trouxe à tona a ideia de educação acima da instrução. Tendo em vista todos os benefícios citados, a ideia de institucionalização difundiu-se para outros estados como: Rio de Janeiro, Pará, Paraná, Minas Gerais, Rio Grande do Norte e no Maranhão ele foi implantado em 1903. Vale ressaltar que todos estes e outros Estados que adotaram os Grupos estavam passando por um período de descrédito em relação à educação.

Para a consolidação de determinadas propostas da elite em relação à economia, as mudanças no âmbito educacional eram necessárias, tendo como princípio a promoção de uma educação para todos. O maranhão da década de 1890 ainda tinha um índice de analfabetismo altíssimo somado à falta de escolas e ausência de professores qualificados. A alternativa para sair dessa crise na educação seria a institucionalização dos Grupos Escolares, tendo como primazia contribuir com os ideais de ordem e progresso, utilizando-se da educação como pan de fundo.

A ideia de unir várias escolas isoladas em um mesmo espaço físico facilitaria a fiscalização e avaliação do novo sistema de ensino, o que fomentaria também as bases do regime republicano. Todavia o cenário educacional maranhense não estava colaborando com os estes ideais. Diante disso a instrução pública maranhense recebeu algumas críticas publicadas no jornal *A Pacotilha*; afirmava-se que esta seria uma evolução natural e os estados que se negassem a essa nova reforma estariam retrocedendo.

Diante do exposto, José Joaquim Seabra afirmou que bastaria que o Estado impusesse essa transformação das escolas primárias para Grupos Escolares, reduzindo a quantidade de professores desqualificados e sem amor pelo trabalho.

Os grupos escolares surgiram, portanto, como uma resposta à resistência e contribuição para o fortalecimento das bases políticas, a partir da valorização dos símbolos nacionais e respeito a pátria. Partindo desse pensamento, o governador Alexandre Collares Moreira Junior, regulamentou em 1904 a conversão das seis escolas estaduais da época em dois Grupos Escolares, concretizando assim os planos dos republicanos em realidade.

Portanto, regulamentado pelo decreto nº 36, de 1º de julho, citado por Castro (2016):

Art. 1 – Ficam instituídos nesta cidade dois grupos escolares, compondo-se cada um deles por três escolas de instrução primária, mantidas pelo Estado.

Art. 2 – Os grupos escolares serão de regime misto e denominar-se-ão Primeiro GrupoEscolar e Segundo Grupo Escolar, e funcionarão nos edifícios que pelo governo lhesforem designados.

Art. 3 – O programa do ensino que nele será ministrado abrangerá, como na Escola Modelo Benedito Leite, os Cursos Elementar, Médio e Superior, e será lecionado observando-se os métodos seguidos neste último Instituto.

Art. 4 – Além desses cursos, terão os Grupos Escolares um outro especial, consagradoao trabalho manual para as alunas e executarão jogos e exercícios ginásticos própriosa formar e desenvolver a educação física.

Art. 5 – As cadeiras que constituem os grupos escolares denominam-se primeira, segunda e terceira cadeira, correspondendo a primeira ao curso elementar, a segundaao médio e a terceira ao curso superior (MARANHÃO. Decreto n. 36, 1º de julho de 1904).

Apesar da mudança na estrutura física, ainda havia a questão organizacional, que no período era rígida e inflexível, atendendo aos requisitos pré-estabelecidos em relação a organização, fiscalização e diligência o melhor candidato para gerir os grupos era o professor Barbosa de Godóis, o mesmo criou o Primeiro Regimento Interno dos Grupos Escolares em 1904. O documento regulamentava todas as atividades dentro da escola, desde os alunos aos funcionários. A boa fama dessas escolas, sucedeu a interiorização dos Grupos, levando a mudança emergencial para outras localidades do Maranhão, chegando em Rosário em 1906, 1909 em Codó, e 47 anos após sua institucionalização, o grupo chegou a Imperatriz.

O atual Centro de Ensino Governador Archer foi a primeira escola pública de Imperatriz construída e inaugurada na década de 1950 sob a administração do então prefeito Simplício Moreira. Em agosto de 1951, deu-se início ao período letivo direcionado pela professora AlziraHerênio Medlig.

A ampliação da escola graduada em Imperatriz só vai de fato ocorrer a partir de 1970, quando o prefeito Renato Moreira, criou no âmbito municipal, o Departamento de Educação e Cultura e construiu 18 prédios escolares destinados ao funcionamento de grupos escolares. Do total de grupos escolares criados no âmbito municipal, cinco ficaram situados na sede do município (Grupo Escolar Princesa Isabel, Grupo Escolar Rui Barbosa, Grupo Escolar Tocantins, Grupo Escolar União e Grupo Escolar e Urbano Santos); e, 13 no interior de Imperatriz (Grupo Escolar Artur Azevedo, Grupo Escolar Bom Jesus, Grupo Escolar Catulo, Grupo Escolar Cristovão Colombo, Grupo Escolar Ezequiel Garcia, Grupo Escolar Juscelino Kubitschek, Grupo Escolar Lídia Dourado, Grupo Escolar Manoel Ribeiro, Grupo Escolar Pequiá, Grupo Escolar São Félix, Grupo Escolar Simplício Moreira e Grupo escolar Urbano Rocha) (BARROS, 1996, p. 129; citado por CRUZ, 2013, p. 28).

Conhecer a história dos Grupos Escolares facilita a compreensão do insucesso desta reforma, qual a relação com a formação dos professores e as consequentes mudanças na mesma que influenciavam na qualidade de ensino dos alunos.

### 3 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DOS GRUPOS ESCOLARES

A formação dos professores no Brasil se deu inicialmente pelas Escolas Normais, tendo seu princípio em Niterói – RJ em 1835. No entanto, a precariedade dessa formação deixou algumas lacunas no desenvolvimento educacional brasileiro, tendo em vista que durante o processo de industrialização, até mesmo os professores leigos foram chamados para trabalhar. Portanto, no Maranhão as escolas eram vistas como ineficientes também pela falta de professores habilitados que fizessem uso dos métodos de ensino defendido por Collares Moreira. Esse método que na época era visto como uma saída para melhora na qualidade da educação.

O método intuitivo fez parte das propostas de modernização do ensino elaboradas por Rui Barbosa, em 1883, época em que o governo brasileiro visava adotar medidas que remodelassem o contexto educacional. Como resultado, solicitou uma investigação sobre a situação da instrução pública no país. A partir desse diagnóstico, concluiu-se que as técnicas e conteúdos de ensino utilizados nas escolas primárias não estavam dando os frutos esperados, pois eram vistos como atrasados e inúteis. (CRUZ, 2013, p. 292).

Era exigida dos professores, primeiramente, a competência de saber ensinar, que era uma das habilitações concedida pela Escola Normal. Inclusive o professor Barbosa de Godóis foi pessoalmente a São Paulo, no ano de 1904 aprender mais sobre esse método para repassar aos alunos da turma do magistério. As professoras tinham que assistir as aulas por no mínimo duas vezes ao mês, segundo o Regimento Interno.

Apesar dessas orientações, muitos professores desconheciam a forma correta de transmitir os conteúdos aos seus alunos, não havendo uniformidade; na dúvida, recorriam as suas próprias metodologias. Os exames eram compostos por provas gráficas, orais e práticas. Esta última era aplicada apenas nas disciplinas de ensino objetivo, como física, química, música, forma, tamanho, prendas femininas e educação física. (CRUZ, 2013, p. 293)

De acordo com o Art. 47 do Regimento Interno dos Grupos Escolares redigido pelo professor Godóis, o membro do corpo docente basicamente teria que ser cidadão brasileiro, não ter cometido nenhum delito, ter moralidade, possuir instrução e não sofrer de nenhuma doença ou deficiência.

Das penas disciplinares, os professores poderiam ser repreendidos

publicamente ou suspensos. Dependendo do ato, pagavam multa ou eram removidos para assumirem outras cadeiras, geralmente no interior do estado. Em última hipótese, o professor perdia o cargo. A pena de multa seria aplicada àqueles professores que desobedecessem às disposições estabelecidas em lei, referentes à adoção dos compêndios, pois elas admitiam apenas os materiais autorizados pela Secretaria Superior da Instrução Pública. (CASTRO, 2017, p. 40)

O corpo docente dos Grupos Escolares em São Luís foi construído preferencialmente com as mulheres, transferidas de Escolas Estaduais para iniciarem os trabalhos no Primeiro e Segundo Grupos Escolares, e, no entanto, elas não ocupavam cargos de chefia, tendo, portanto, como administrador o professor Godóis.

No que se refere à contratação de professores, esses eram nomeados através de concurso público, de acordo com a lei nº. 56 de 15 de maio de 1893; os formados pela escola normal ou nomeados interinamente pela inspetoria da capital e pelas comissões escolares do interior, conforme determinação da lei nº. 119 de 2 de maio de 1895. Os menores de 21 anos para os homens e 18 anos para as mulheres eram impedidos de concorrer ao cargo de professores, pois estas eram as idades mínimas. As pessoas que praticavam atos obscenos ou pervertidos, como os divorciados, adúlteros e os que fossem dispensados do magistério por crime indisciplinar, não podiam exercer a profissão de professor. (CASTRO, 2017, p. 41)

Em Imperatriz, no ano de 1910, a normalista Elisa Moreira iniciou suas atividades como professora estadual, sendo a princípio professora provisória, outras normalistas também estiveram exercendo suas funções nesse período, de forma que a cada novo prefeito, um novo conjunto de regras e formação de corpo docente, eram alterados.

Em virtude dos fatos mencionados, conclui-se que, mediante a pressa em formar professores, por conta do aumento da procura por escolas, e diante da obrigatoriedade prevista em lei, a comunidade escolar saiu completamente prejudicada, tendo em vista que haviam professores leigos em salas de aulas, tendo que lecionar, fiscalizar, avaliar, entre outras funções delegadas a eles, afetando dessa forma a qualidade de ensino dos alunos.

#### 4 CONCLUSÃO

Os Grupos Escolares surgiram como uma resposta ao péssimo cenário educacional do Maranhão, em relação ao método de ensino, formação dos professores, ambiente escolar e qualidade de ensino dos alunos, mesmo tendo sua capital apelidada de “Atenas Maranhense”. O auto índice de analfabetos não coincidia com as novas estruturas sociais e econômicas que estavam prestes a serem instauradas.

As mudanças ocorridas ao longo do processo de mudança de cenário parecem

desconexas com a realidade da população, no entanto, foram fruto de várias discussões entre as elites dominantes, levando-as a promover a educação para todos, para que fossem consolidados determinados propósitos.

Portando, pode-se afirmar que se abriram algumas lacunas na formação dos professores, tendo em vista o processo de industrialização, afetando dessa forma na qualidade de ensino dos alunos, mesmo após as várias reformas educacionais no século XX, tanto no Brasil como no estado do Maranhão.

Diante do exposto, fica evidente que a institucionalização destes grupos não resolveu os problemas históricos da educação, não resolveu também a questão do analfabetismo herdado pelo Brasil Colônia, e ainda hoje esses problemas educacionais ainda não foram completamente resolvidos.

#### REFERÊNCIAS

- CASTRO, Cesar Augusto; SILVA, Diana Rocha da. **A institucionalização dos grupos escolares no Maranhão.** Revista Linhas. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 284-308, jan./abr. 2016.
- SALDANHA, Lilian Maria Leda. **A instrução maranhense na primeira década republicana.** Imperatriz, MA: Ética, 1992; 2008.
- CRUZ, Mariléia dos Santos. **HISTÓRIA DA EXPANSÃO ESCOLAR NO TERRITÓRIO DE IMPERATRIZ (1864- 1970). Outros Tempos,** vol. 10, n.15, 2013.
- SILVA, Diana Rocha da Silva. **As Casas de ensino no Maranhão: um estudo de sua representação no período republicano (1903-1912).** Araraquara, SP, 2017.

## A HISTÓRIA DO GRUPO ESCOLAR ALMINO AFONSO E SEU PAPEL EDUCACIONAL.

*Thaís da Salete Gomes da Silva (UERN) – thaisgomes262@gmail.com*

*Natália Thalita Vieira Maia (UERN) - nataliathalita@alu.uern.br*

*Larissa Hellen Morais de Queiroz (UERN) - larissa.m.q@hotmail.com*

### RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo discutir a história do Grupo Escolar Almino Afonso e seu papel educacional. O mesmo faz parte de um projeto maior que é “O acervo do Grupo Escolar Almino Afonso: livros escolares e fontes históricas, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)”. O Grupo Escolar Almino Afonso instalado no município de Martins-RN pelo Decreto nº 196 de 21 de abril, de 1909, faz parte da história da educação de Martins e cidades circunvizinhas tendo em vista que exerceu centralidade no processo de escolarização daquela região. Esse trabalho tem como objetivo investigar a história e a importância do Grupo Almino Afonso para o processo de escolarização do lugar, o estudo se torna viável, a partir, dos pressupostos da nova história cultural, que cria um novo enfoque para as pesquisas da história, as quais deixam de narrar o mundo apenas pelo viés econômico e global, e passa a construir a história por meio das representações e práticas cotidianas. A metodologia usada para alcançar os objetivos dessa pesquisa é a pesquisa bibliográfica, essa que envolve os procedimentos de revisão de literatura sobre os conceitos teórico da História da educação, além do mais, faz-se pesquisa em documentos que contam a história da instituição, porque a partir deles que se podem indícios de como se organizou e se mantém a história do grupo. Após a coleta dos dados, a análise foi feita por meio de reflexões teóricas, que fazem ver a história de uma instituição como forma de integra-la no quadro mais amplo do sistema educacional e ao contexto histórico, promovendo evolução ao lugar e as zonas de influência. (MAGALHÃES, 2007). Assim, o Grupo Escolar significa uma nova forma de organização das estruturas físicas e pedagógicas do ensino, da época, que se difundiram pelo país, com a proposta de educar os pobres, em espaços atrativos e bem localizados.

**Palavras-chaves:** Educação. Nova história cultural. Grupo escolar.

### ABSTRACT

The present work aims to discuss the history of the Almino Afonso Scholarly Group and its educational role, this is part of a larger project which is The collection of the Almino Afonso Scholarly Group: school books and historical sources, of the State University of Rio Grande do Norte (UERN). The Almino Afonso School Group installed in Martins-RN by Decree No. 196 of April 21, 1909, is part of the history of education in Martins and surrounding towns in view that it played a central role in the process of schooling in that region. This work aims to investigate the history and the importance of the Almino Afonso Group for the process of schooling in the place, the study becomes viable, from, the assumptions of the new cultural history, which creates a new focus for the history research, which no longer narrate the world only by the economic and global bias, and starts to build history through the representations and everyday practices. The methodology used to reach the objectives of this research is the bibliographical research, which involves the procedures of literature review about the theoretical concepts of the History of education. After data collection, the analysis was done through theoretical reflections, which make us see the history of an institution as a way to integrate it in the broader picture of the educational system and the historical context, promoting evolution to the place and the zones of influence. (MAGALHÃES, 2007). Thus, the School Group means a new form of organization of the physical and pedagogical structures of education, at the time, which spread throughout the country, with the proposal to educate the poor, in attractive and well-located spaces.

**Keywords:** Education. New cultural history. School Group.

## 1 INTRODUÇÃO

Os estudos sobre instituições escolares se tornaram possíveis, porque as discussões sobre “ a cultura tem invadido o campo dos estudos nas Ciências Humanas, particularmente nas últimas décadas, propiciando uma riqueza renovada na análise da relação dos sujeitos sociais com seu tempo histórico” (VIDAL, 2006, p.155). Isso ampliou as fontes de pesquisa para além dos fatos narrados na história oficial que contempla apenas economia, política, e outros assuntos relevantes contado sob a ótica dos grandes, desconsiderando os detalhes do social e cultural.

Nessa perspectiva de lançar um olhar novo e detalhado sobre o que antes era desprezível para a história e suas formas de fazer pesquisa, sobretudo, aqueles estudos ligados as instituições escolares e ao campo da cultura escolar. No caso das pesquisas que se voltam para os estudos sobre as instituições escolares, destacamos que os Grupos Escolares representavam o novo modelo de educação, que sistematizava e organizava a escola em salas de aulas, divididas por níveis de ensino e aprendizado, curso, disciplinas, gêneros, tudo era bem separado, porque os objetivos de aprendizado eram diferentes, principalmente entre os gêneros. (FARIAFILHO, 1998).

No sentido de entender melhor o processo histórico da constituição dos grupos escolares, esse trabalho tem como objetivo investigar a história e o papel educacional de um grupo escolar, o Grupo escolar Almino Afonso, atual Escola Estadual Almino Afonso, instalada no município de Martins no Rio Grande do Norte (RN) pelo Decreto nº 196 de 1909. O Grupo é uma instituição escolar histórica que guarda objetos e traços culturais de um povo e uma época, marcada pelos ideais republicanos que tinha grande interesse em alfabetizar pessoas em massa para fazer o propósito da República funcionar.

O Grupo Escolar Almino Afonso foi o sexto dessa natureza instalado no estado, e o primeiro na região do Alto Oeste potiguar, logo teve importante centralidade no processo educacional dessa região. O grupo tinha representatividade numa área que compreende hoje, em torno de 14 municípios, tendo em vista que a área territorial de Martins era muito maior que a atual e ao longo dos anos, por meio de fragmentação política administrativa deu origem a 7 novos municípios, por desmembramentos primários, e outros seis de forma secundária.

O artigo está estruturado em tópicos, este que introduz o tema, o segundo é sobre os traços da construção de um tempo de nova cultura escolar, o terceiro fala da história

educacional contada a partir da instalação dos modelos dos grupos escolares, seguido da conclusão.

## 2 TRAÇOS DA CONSTRUÇÃO DE UM TEMPO DE NOVA CULTURA ESCOLAR

Os primeiros grupos escolares são datados de final do século XIX, início do período republicano, os grupos traziam consigo a ideia de renovação, de unificação. “Os primeiros grupos escolares foram criados em São Paulo. A presença de um Grupo Escolar em qualquer cidade era tida como referencial de modernidade social, cultural e política, ou seja, estes passam a ser a grande referência no campo educacional” (OLIVEIRA, RABELO, 2020, p.240). O grupo era um dos lugares mais marcantes da sociedade moderna, representava a soberania do Estadorepublicano sobre os demais.

No Rio Grande do Norte a criação dos Grupos Escolares ocorreu em cumprimento da Lei n. 249, de 22 de novembro de 1907, que autorizou a Reforma do Ensino Primário. Pelo Decreto n. 178, de 29 de abril de 1908, foi instalada a Escola Normal de Natal para o preparo de professores de ambos os sexos, restabelecida a Diretoria Geral de Instrução Pública – extinta em 1900 –, e criada uma rede de Grupos Escolares. (NASCIMENTO, 2017, p.3).

A lei que reforma o ensino primário já previa um novo tempo, uma nova forma de ensino, que logo mais ia se concretizar na criação de uma rede de grupos escolares. O primeiro grupo escolar do Rio Grande do Norte foi o Augusto Severo, inaugurado em 1908, serviu de modelo para todos os outros que o sucederam ao longo de pouco mais de 20 anos de criação de grupos escolares.

A escola, personificada em grupo escolar, representava, naquele momento, uma instituição em construção, estava se tornando pública duplamente, porque deixava o espaço privado das casas, igrejas, para ocupar avenidas e praças, tornando-se conhecida e reconhecida. Assim, passava a construir o espaço da cidade que é um lugar público por excelência. (FARIAFILHO, 1998)

A localização dos grupos escolares era estrategicamente escolhida, em lugares de destaque, ao lado de importantes edifícios públicos como prefeitura, correio, banco, praça central, igreja matriz, ao mesmo tempo em que se diferenciava de casas e comércio (BUFFA, 2015). O grupo escolar não podia ser só mais um espaço no centro urbano, ele precisava de características imponentes e atraentes, para que os pais e alunos se sentissem atraídos a fazer parte daquele lugar que tinha uma arquitetura encantadora

e metodicamente organizada.

os programas arquitetônicos passaram a obedecer às determinações dessa nova realidade escolar: classes sequenciais, ambiente administrativo, valorização do professor, novas relações entre os alunos. Como numa cidade ideal, os espaços são articulados de forma a abrigar e instruir não só pelo seu conhecimento como também pela sua articulação. (BUFFA, 2015, p.134)

O espaço interno da instituição era bem articulado, também, para que a criança aluna do grupo já internalizasse, através da articulação desses espaços, que havia lugares diferentes e comportamentos próprios a cada um deles.

Os bons hábitos ensinados no grupo deveriam ser levados para fora dele, considerando que a relação concreta entre o sujeito e a materialidade da escola produziam as relações do sujeito com o mundo, com os objetos culturais e relações de poder (VIDAL, 2006).

Sendo assim, o convívio com a cultura do grupo escolar tornava os sujeitos disciplinados e facilmente adaptáveis aos ideais da república, principalmente a população com menos recursos que foi o primeiro público alvo dos grupos.

### **3 A HISTÓRIA EDUCACIONAL CONTADA A PARTIR DA INSTALAÇÃO DOS MODELOS DOS GRUPOS ESCOLARES.**

O processo educacional não ocorre de forma isolada, ele perpassa por fatores políticos, econômicos, sociais e culturais, esses últimos por longos anos desprezados pela história, mas que têm relevância para compreender a formação de um lugar, e das instalações das principais instituições, por exemplos as educacionais, como o Grupo Escolar Almino Afonso (GEAA), criado pelo Decreto nº 196 de 21 de abril de 1909, para ser instalado no município de Martins

– RN. Pelo GEAA é possível conhecer a trajetória do município de Martins e as relevâncias histórica que o tornaram sede uma instituição tão importante como foram os grupos escolares no início da República. A centralidade educacional desse grupo escolar compreendia a grande parte do Alto Oeste.

Antes mesmo que se tornasse município, Martins recebeu a paróquia em novembro de 1840, a criação da paróquia foi um marco impulsionador para sua emancipação política que ocorreu em 10 de novembro do ano seguinte, através da Lei provincial nº 71, que desmembrava o hoje denominado Martins, do município de Portalegre, a época com o nome de Maioridade, em homenagem a maioria

antecipada do imperador Dom Pedro II. Antes da denominação atual, dada pela Lei provincial nº 35 sancionada pelo governador Pedro de Albuquerque Maranhão em 7 de julho de 1890, o município também se chamou Imperatriz.

Quando emancipado, Martins se limitava a norte com Apodi, Portalegre a oeste e a Paraíba nas demais direções, detendo uma área territorial que ocupava boa parte do extremo oeste da província. Com o passar do tempo, através de leis provinciais/estaduais, essa área foi encolhendo devido aos sucessivos desmembramentos para a criação de novos municípios, até restar a área atual. De Martins foram desmembrados os seguintes municípios: Patu (25 de setembro de 1890), parte de Alexandria (7 de novembro de 1930), Umarizal (ex-distrito de Divinópolis, desmembrado em 27 de novembro de 1958), Antônio Martins (ex- Demétrio Lemos, 8 de maio de 1963), Frutuoso Gomes (ex-Mineiro, 20 de dezembro de 1963), Lucrecia (27 de dezembro de 1963) e Serrinha dos Pintos (31 de outubro de 1993). Nos dias atuais, o município é formado administrativamente pelo distritos de Martins, onde se localiza a sede municipal, e Salva Vida, criado pela lei estadual nº 2792, datada de 11 de maio de 1962. (PREFEITURA DE MARTINS, 2020, s.p)

Os municípios acima citados foram originalmente desmembrados do município de Martins, no entanto, vale ressaltar que municípios como Alexandria e Patu também deram origem a outros municípios. De Alexandria foram desmembrados Pilões (Lei estadual nº 2905, de 20 de agosto de 1963) e João Dias (Lei estadual nº 2904, de 02 de agosto de 1963), de Patu foram desmembrados Almino Afonso (Lei Estadual n.º 912, de 24 de novembro de 1953), Messias Targino (Decreto estadual nº 2750, de 08 de maio de 1962), Olho D'água do Borges (Lei estadual nº 2998, de 17 de dezembro de 1963) e Rafael Godeiro (Lei estadual nº 3001, de 19 de dezembro de 1963). Isso nos permite concluir que a centralidade do grupo escolar Almino Afonso abrangia a todos esses municípios.

Dos 37 municípios que hoje compõem a região Alto Oeste do Rio Grande do Norte, 14 estiveram inseridos na área territorial do município de Martins, sendo que sete deles se tornaram filhos desse, outros seis são netos, restando ao município pioneiro a área territorial atual de 169,464 Km<sup>2</sup> (IBGE CIDADES, 2020).

O município de Martins abrigou a 3ª comarca do RN, criada em 1842, depois da de Natal e Assú, isso explica o pioneirismo do município em receber o grupo escolar, porque o governador Albuquerque Maranhão inspirados nos ideais republicanos de levar a instrução pública a população, e ao instituir a reforma do ensino primário pela Lei nº 249 de novembro de 1907, criou uma rede de grupos escolares, um em cada sede de comarca (NASCIMENTO, 2017). Sendo Martins sede uma comarca estava preestabelecido que seria, também, sede um grupo escolar, com a finalidade de unificar a

educação dos povos em um só lugar, além do mais de educar tinha o propósito embelezar a paisagem urbana do município.

O Grupo Escolar de Martins recebeu a denominação de Almino Afonso em homenagem ao político e abolicionista Almino Alvares Afonso, esse homem que além do grupo escolar, nomeia um município e avenida do RN. Segundo o Decreto de criação do grupo (Decreto nº 196 de 21 de abril de 1909), a sede inicial do grupo foi na rua Senador Pedro Velho, tendo uma escola masculina, uma feminina e uma mista, sendo responsabilidade da intendência preparar o mobiliário, e o município arcar com as demais despesas, cada sala devia ter no máximo 40 matriculados com frequência mínima de um terço.

O primeiro prédio do grupo era adaptado da intendência Municipal, anos depois por iniciativa do intendente Pedro Regalado (administração de 1914-1919), construiu-se a sede própria inaugurada, pelo seu sucessor Major Adelino Fernandes, em 1922, em 7 de setembro por ocasião dos festejos da independência. (ONOFRE JR, 2005). De acordo com o histórico da escola a construção custou 8\$ 000.000,00 (oito contos de reis), sendo metade dos recursos vindos do governo estadual. No mesmo ano da inauguração o grupo enfrentou dificuldade com a baixa de alunos, e com apenas dois professores passou a condição de escola isolada. A professora Abigail Fernandes de Oliveira, verificando que a causa do baixo alunado era a dificuldade financeira para frequentar a escola, tratou, em comum acordo com o diretor do grupo Manuel Jácome de Lima, de criar o Caixa Escolar, com o qual contribuía comerciantes, fazendeiros e autoridades, a fim de manter o acesso de alunos mais carentes a educação. A sede do grupo escolar, atual Escola Estadual Almino Afonso (pelo Decreto estadual nº 7.043 de 1976) está localizada na Rua Bionor Fernandes, nº 37, centro de Martins – RN.

Os prédios dos grupos escolares passam a fazer parte da arquitetura urbana com preceitos pedagógicos de higiene, preceitos arquitetônicos de prédios públicos que foram construídos para serem vistos e admirados. Além do mais foram feitos para operar a mudança na sensibilidade, costumes, linguagem, hábitos da população mais pobre, a começar pelas crianças que iam aos poucos se ajustando ao mundo urbano e a República que estava se firmando. (FARIA FILHO, 1998)

A escola conta hoje com 8 salas de aula, biblioteca, pátio, sala de professores, banheiros, cozinha, e o museu Demétrio Lemos que guarda peças de inestimável valor como Os Lusíadas de Luís de Camões, O Inferno de Dante, e muitas outras peças.

#### 4 CONCLUSÃO

Ao final dessa pesquisa podemos perceber que a possibilidade da investigação da história, a partir dos fatos culturais, se deu por meio da renovação das fontes de pesquisa, que permitiu estudar as instituições escolares, com, por exemplo, os grupos marcam o início do período republicano. Os grupos escolares traziam consigo o ideal de renovação, institucionalização da educação e instrução das populações mais carentes. Para que bem exercero papel educacional o grupo escolar, precisava ser visto e desejado, por isso, estavam a compor o centro da cidade, juntamente com outras instituições importantes.

A arquitetura dos grupos escolares tem o propósito de embelezar a cidade, ser atraente para que os alunos se interessassem e matricular-se no grupo, além de promover articulação do sujeito com os espaços, promovendo a internalização dos comportamentos que seriam próprios a cada um deles. Muito mais que educar o grupo escolar civilizava as pessoas.

O GEAA foi um sexto no Estado do Rio grande do Norte e o primeiro da região Alto Oeste potiguar, dessa forma exerceu centralidade do processo educacional na região, por ser opioneiro a oferecer um ensino institucionalizado. A extensão territorial alcançada pelo grupo escolar na época, compreende hoje a uma área composta por 14 dos 37 municípios do Alto Oeste. Quando criado, o GEAA ocupava um prédio adaptado da intendência municipal, 13 anos depois foi inaugurada a sede própria, mesmo assim, não cessaram os problemas, de posse da nova estrutura, o grupo começou a enfrentar dificuldades típicas da época, que era a falta de professores, e a baixa matrícula de alunos causada principalmente por problemas financeiros nas famílias.

A arquitetura das instituições educacionais é apenas um dos aspectos que pode ser explorados no que diz respeito a história cultural, sendo assim esse trabalho não se encerra em si mesmo, havendo muitas outras possibilidades de investigação da história, por meio do GEAA, como investigação documental, material, de alunos, mestres, objetos, dentre tantas outras coisas que as instituições educacionais guardam e dão pistas de como foi a educação e os reflexões dela nos tempos atuais.

#### REFERÊNCIAS

- BUFFA, Ester. Grupos escolares paulistas: organização do espaço e propostas pedagógicas (1893-1971). **Jornal Internacional de Estudos em**

**Educação Matemática**, v. 8, n. 1, 2015.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. **Revista da Faculdade de educação**, v. 24, n. 1, p. 141-159, 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 19-34, 2000.

NASIMENTO, Francinaide de Lima Silva. Grupos escolares do rio grande do norte (1907-1930): cultura e forma escolares. **Anais do XXIX Simpósio Nacional de História - contra os preconceitos: história e democracia**. p.1-14.

OLIVEIRA, Shirlei Serafim de;

RABELO, Giani. Grupo escolar professor Tibúrcio de Freitas: entre vestígios e memórias-urussanga (1928-1941). **Revista Saberes Pedagógicos**, v. 4, n. 1, p. 235-259, 2020.

ONOFRE JR. Manoel. Martins. **A cidade e a Serra**. Sebo vermelho, Natal, 2005.

RIO GRANDE DO NORTE. Lei n. 249, de 22 de novembro de 1907. Autoriza o governo a reformar a Instrução Pública. In: **Actos Legislativos e Decretos do Governo (1909)**. Natal: Typographia d'A República, 1909. p. 70.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e práticas escolares: a escola pública brasileira como objetode pesquisa. **Hist. educ**, v. 25, p. 153-171, 2006.

# A IMPORTÂNCIA DA ARTICULAÇÃO ENTRE GESTÃO ESCOLAR E A COMUNIDADE ESCOLAR NO PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL CENTRO DE ENSINO DR. GENÉSIO RÊGO, SANTO ANTONIO DOS LOPES – MA.

*Marcelo Alves de Sousa (UFMA - marceloprofessor16@gmail.com)*

## RESUMO

Este trabalho se consolidou na perspectiva da discussão em torno da importância da articulação entre gestão escolar e a comunidade escolar no processo de democratização da Escola Estadual Centro de Ensino Dr. Genésio Rêgo, Santo Antônio dos Lopes – Estado do Maranhão. Para atingir os objetivos propostos, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e documental, constando de levantamento e análise da bibliografia através de dados disponíveis na internet, dissertações, monografias, artigos e outros mais. Sendo assim, baseado nesses pressupostos, faz-se reflexões a respeito da gestão escolar, na qual se pondera além disso, sobre a Gestão Escolar e um breve contexto histórico, assim como também se faz ponderações em torno da Legislação escolar que abarca a temática. Tem-se ainda, um aporte teórico do processo de democratização através da participação efetiva da comunidade escolar no Centro de Ensino Dr. Genésio Rêgo, do qual se faz uma análise do histórico de criação da unidade de ensino em questão, da qual há um destaque em torno das ações desenvolvidas em parceria com a comunidade escolar para a efetiva gestão democrática-participativa. Diante desse quadro, é relevante destacar os referenciais teóricos nos estudos de Gil (2008); Hora (2017); Libâneo (2004); Miranda (2018), dentre outros.

**Palavras-chave:** Gestão Escolar. Comunidade Escolar. Processo de democratização.

## ABSTRACT

This work was consolidated in the perspective of the discussion about the importance of the articulation between school management and the school community in the process of democratization of the State School Teaching Center Doctor Genésio Rêgo. In order to reach the proposed objectives, bibliographical and documentary research was used, consisting of survey and analysis of the bibliography through data available on the Internet, dissertations, monographs, articles and others. Therefore, based on these assumptions, we make some reflections about school management, in which there is also a reflection on School Management and a brief historical context, as well as considerations about school legislation that covers the subject. There is also a theoretical contribution of the democratization process through the effective participation of the school community in the Education Center Doctor Genésio Rêgo, which analyzes the history of creation of the teaching unit in question, of which there is a highlight the actions developed in partnership with the school community for effective democratic-participatory management. In view of this situation, it is relevant to highlight the theoretical references in the studies of Gil (2008); Time (2017); Libâneo (2004); Miranda (2018), among others.

**Keywords:** School Management. School Community. Process of democratization.

## 1 INTRODUÇÃO

Ao analisar a Gestão de pessoas no contexto escolar é preciso, antes de tudo, ressaltar inicialmente que a função do Gestor/Gestora Educacional esteve, durante muito tempo, atrelada somente para conservar o patrimônio escolar, mostrar eficiência em resolver os assuntos burocráticos e supervisão da atuação dos profissionais da escola, essencialmente na observação das falhas e ausências.

Diante Disso, gerir uma escola versava, sobretudo, com a preocupação que cercavam o cuidado pelo seu bom funcionamento, concentrando no Diretor/Diretora (denominação usualmente empregada para o profissional desta função) todas as decisões, não considerando nem permitindo a efetiva participação de todos os atores que fazem parte da comunidade escolar para a construção e permanência do singular processo tanto democrático quanto participativo.

Sendo assim, o objetivo deste trabalho é discutir sobre a importância da articulação entre a gestão escolar e a comunidade no processo de democratização da Escola Estadual Centro de Ensino Dr. Genésio Rêgo, Santo Antônio dos Lopes – Estado do Maranhão. Para que esse trabalho tivesse um embasamento teórico apto para abarcar o tema proposto, foi realizada uma metodologia com ênfase na pesquisa bibliográfica, utilizada durante a realização deste, através de dados disponíveis na internet, assim como teses, dissertações, artigos científicos e outros mais.

Por isso, o presente estudo versa sobre as reflexões acerca da gestão escolar, da qual se contextualiza acerca do entendimento do conceito de gestão, ressaltando sobre o seu aspecto coletivo, participação, habilidade e competência, como categorias de análises essenciais para a democratização do ensino. Tem-se também uma análise em torno da Gestão Escolar e um breve contexto histórico, em que se discute que o papel do diretor escolar ficou atrelado a uma visão distorcida de sua profissão e, também, faz-se uma apreciação acerca da Legislação e a Gestão Escolar.

Por fim, verifica-se o processo de democratização através da participação efetiva da comunidade escolar no Centro de ensino Dr. Genésio Rêgo, do qual se faz uma análise do histórico de criação da unidade de ensino em questão. Não obstante, tem-se ainda proposições a respeito das ações desenvolvidas em parceria com a comunidade escolar para a efetiva gestão democrática-participativa na Unidade de Ensino, destacando-se ainda sugestões, críticas e enfoques acerca da temática em questão, assim

como se faz apontamentos para trabalhos futuros como desdobramentos do que fora debatido no transcorrer desse estudo.

## 2 REFLEXÕES ACERCA DA GESTÃO ESCOLAR

Ao se refletir sobre a Gestão Escolar é importante contextualizar inicialmente acerca de um entendimento do conceito de gestão, para que se compreenda de forma mais significativa as considerações que cercam esse universo. De acordo com Luck (2017), uma maneira de conceituar gestão é enxergá-la como um procedimento de mobilização tanto da competência quanto da energia de pessoas organizadas em seu coletivo para que, contando com a participação intensa e adequada para a promoção e efetivação de modo pleno, das finalidades de sua unidade de trabalho, com o intuito de alcançar os objetivos educacionais.

Nessa perspectiva, compreende-se que o conceito de gestão se assenta sobre o aspecto de coletividade, participação, habilidade e competência, como condições fundamentais para a democratização do ensino, a melhoria da qualidade da Educação e a transformação da sociedade vigente (ROCHA, 2010). Não obstante, Luck (2017) destaca que:

O entendimento do conceito de gestão, portanto, por se assentar-se sobre a maximização dos processos sociais com força e ímpeto para a promoção de mudanças, já que pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado e cooperativo de pessoas na análise de situações, na tomada de decisões sobre seu encaminhamento e na ação sobre elas, em conjunto, a partir de objetivos organizacionais entendidos e abraçados por todos (LUCK, 2017).

Segundo Libâneo (2004, p.102), “a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar”. No entendimento de Ferreira e Souza (2009, p. 24), o funcionamento da escola e, principalmente, a qualidade da aprendizagem dos estudantes estão subordinada de boa direção, ou seja, de desenhos democráticas e eficazes de gestão do trabalho escolar (FERREIRA; SOUZA, 2009 p. 24).

Portanto, percebe-se que é notório que, ao se falar do conceito de gestão, contextualiza-se da mesma forma sobre o trabalho da escola, que necessita, contudo, de uma excelente gestão para também atingir de forma democrática a efetiva participação de todas as pessoas que fazem parte do seu contexto escolar, objetivando atingir o melhor

índice possível de qualidade do ensino.

## 2.1 A Gestão Escolar e um breve contexto histórico

Para falar sobre a temática que aborda a gestão escolar percorrendo seu contexto histórico é pertinente destacar sobre o papel do diretor escolar, que foi, durante um longo período da escola tradicionalista, reconhecido como uma figura com várias características negativas que contribuíram para uma concepção distorcida desse profissional.

Seguindo essa premissa, acentua-se que esse tipo de gestão se encaixa perfeitamente na concepção científico-racional proposta por Libâneo (2013), pois prepondera sobre um olhar mais burocrática e tecnicista de escola, em que esta é conduzida como uma realidade objetiva e neutra, necessitando atuar de forma racional e, por conta disso, pode ser planejada, organizada e controlada, com o objetivo de conseguir os melhores índices de eficiência e eficácia (LIBÂNEO, 2013, p. 102).

Não obstante, Libâneo destaca ainda que:

As escolas que operam nesse modelo dão forte peso à estrutura organizacional, à definição rigorosa de cargos e funções, à hierarquia de funções, às normas e regulamentos, à direção centralizada e ao planejamento com pouca participação das pessoas. [Dessa concepção surge a] a técnica científica que se baseia na hierarquia de cargos e funções, nas regras e procedimentos administrativos, visando à racionalização do trabalho e a eficiência dos serviços escolares (LIBÂNEO, 2013, p.102).

Nessa perspectiva, para ser reconhecido com um bom profissional, muitos diretores/diretoras criavam um distanciamento da comunidade escolar ou até mesmo, se mostravam como indivíduos que apenas delegavam funções aos seus colaboradores, principalmente atrás de uma mesa da diretoria e, do mesmo modo, castigava seus alunos desobedientes, trazendo para sua função diária uma visão autoritária e individualista, não se importando, portanto, com o trabalho coletivo.

Frente a esse cenário, nota-se que esse tipo de visão é caracterizada tomando como base os preceitos da escola tradicionalista, como se constata no entendimento de Miranda (2012), que ressalta que essa concepção adota uma diretriz bastante tradicional, em que se verifica um grupo no poder que comanda, toma e impõe as decisões aos distintos integrantes da comunidade escolar. Não obstante, o autor acentua ainda que a educação adquire, nessa concepção, a intenção de cultivar o “status quo, ou seja, há a reprodução da desigualdade social concretizada seja pelo conteúdo ensinado (currículo)

seja pelo reforço da prática política não participativa” (MIRANDA, 2012, p. 4).

De acordo com Ferreira e Souza (2009), há nesta concepção científico-racional uma “hierarquia de cargos e funções, nas regras e procedimentos administrativos, visando sempre a racionalização dos trabalhos e a eficiência dos serviços escolares. Também conhecida em sua visão mais conservadora como administração clássica ou burocrática” (FERREIRA e SOUZA, 2009 p. 27).

Contudo, verifica-se ainda que foi na década de 1980 que a administração escolar apresentou o aprofundamento de transformações significativas que viabilizaram a sua descentralização e, por conseguinte, maior valorização da comunidade escolar nos aspectos que envolvam as políticas de responsabilização do ensino. Diante desse cenário, Rocha (2010), constata-se que:

Nas primeiras décadas do século XX houve um movimento para que os diretores aplicassem as Teorias Administrativas em suas atividades cotidianas. A partir da década de 80 esses modelos passaram a ser demasiadamente criticados e a Administração Escolar passou a ser responsabilidade do coletivo. Para essa concepção foi proposto o nome de: Gestão (ROCHA, 2010).

Assim, ressalta-se que nos anos 80, configuraram-se como um importante marco neste aspecto da gestão democrática da escola, sendo debatido sobretudo, em domínio público. Entretanto, acentua-se que as dificuldades não acabam com essas novas ideias norteadoras, verificando-se que, o progresso no ensino demoraram a aparecer e, quando surgem, são minimizados por problemas de relevância maior, como a valorização do ser humano em todos os seus aspectos.

## 2.2 A Legislação e a Gestão Escolar

Um dos avanços que deve ser acentuado e que se configura como de extrema relevância, gira em torno da Gestão Escolar que leva em conta a construção do processo democrático numa perspectiva participativa, que foi concebida, de forma especialmente pertinente, na Constituição Federal de 1988, que instituiu, no seu artigo 206, que o formato de gestão da educação brasileira necessita considerar de forma global uma participação democrática e participativa. Diante disso, é pertinente destacar que, em seu inciso VI, apontando de maneira singular como um dos critérios que envolvem o ensino numa “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”(BRASIL, 1988).

Diante desse cenário, acentua-se que, com a inserção da Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional nº 394/96, configura-se como um papel relevante pois é compreendida como a legislação que explicita os fins da educação brasileira que estima pela organização do sistema de ensino (ROCHA, 2013).

Não obstante, observa-se que no artigo 3º, inciso VIII, inerente ao que está disposto na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), nº 9394/ 96, salientando-se, contudo, que a gestão do ensino público necessita ser compreendida em sua totalidade com a busca incessante pela inclusão de forma democrática, com total apreço ao que está disposto na legislação que cercam os sistemas de ensino. Nota-se do mesmo modo, que no artigo 14, a LDB estabelece que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público, na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

Assim, permanece cada vez mais notório que o sistema democrático e participativo que a gestão escolar necessita alcançar em sua totalidade, permitindo que os sistemas de ensino sejam apropriados tanto de designar quanto de adaptar a gestão pública escolar, decorrerá do encadeamento em que ela está inserida, considerando, sobretudo, numa singular assistência da comunidade escolar no legítimo processo de democratização da e na escola.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Com o intuito de atingir os resultados propostos nos objetivos do presente estudo, tem-se como abordagem a pesquisa qualitativa, que para Gerhardt e Silveira (2009), preocupa-se com o entendimento do assunto e não com representatividade numérica. Na concepção de Gil (2008), este tipo de pesquisa possibilita uma investigação mais minuciosa sobre o objeto estudado. Não obstante, destaca-se ainda que a pesquisa qualitativa propõe-se a responder demandas bem particulares (MINAYO, 2001), o que de certa forma permite entender melhor e com mais profundidade a temática do presente estudo.

Quanto aos objetivos, a pesquisa classifica-se em Descritiva, ao passo que para Gil (2008), o objetivo desta pesquisa está ligado a conhecer as características de determinada população ou fenômeno. Além disso, tem-se ainda a pesquisa bibliográfica

como procedimento, haja vista que é concebida embasada em material já preparado, composto especialmente de livros e artigos científicos, se configurando também como imprescindível nos estudos históricos (GIL, 2008, p. 51).

Por fim, tem-se a apresentação e discussão do material que foi colhido na escola estadual Centro de Ensino Dr. Genésio Rêgo, Santo Antônio dos Lopes –Maranhão cenário da presente pesquisa, momento este em que são analisadas a importância da articulação entre gestão escolar e a comunidade escolar no processo de democratização da referida escola, compreendendo, além disso, se existem obstáculos que impedem a efetiva participação e implementação democrática junto à comunidade escolar.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Instituição denominada Centro de Ensino Dr. Genésio Rêgo, tem sede no município de Santo Antônio dos Lopes - Maranhão, situada à Rua Oswaldo Rocha, S/N, Centro. Foi criada no dia 7 de setembro de 1970. Entretanto, a escola estadual foi denominada inicialmente como Grupo Escolar Dr. Genésio Rêgo em homenagem ao médico e político maranhense Dr. Euwaldo Genésio Moraes Rêgo, possuindo na época de sua fundação, cinco (05) salas de aula, uma (01) secretaria e dois (02) banheiros (um masculino e um feminino).

O município possui uma área de 712 km<sup>2</sup>, limitando-se ao norte por Pedreiras e Lima Campos; ao sul por Dom Pedro; ao leste por Capinzal do Norte, Codó, Governador Archer e Dom Pedro e a oeste por Joselândia, Presidente Dutra e Dom Pedro. Santo Antônio dos Lopes foi elevada à categoria de município após a promulgação da lei estadual nº 2179, de 30 de dezembro de 1961, sendo desmembrada em definitivo do município de Pedreiras.

Não obstante, ressalta-se que a escola objeto do presente estudo, funcionava nos turnos matutino e vespertino de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental do antigo “Projeto Educacional Bandeirante”, funcionando no turno noturno com duas turmas. Ficou conhecida na comunidade como Ginásio Bandeirantes, sendo reconhecida pela Resolução nº 225/82 do Conselho Estadual de Educação, com o curso regular de 5ª a 8ª série. Na década dos anos de 1984 e 1985 ganhou ampliação de mais de cinco salas de aula. No início da década de 90, foi feita uma reforma na estrutura física do prédio, momento este que se consolidou também um mobiliário com carteiras suficientes para suprir nove salas de aula.

Nesse sentido, destaca-se que com a nova LDB, 9394/96, o MEC deu prioridade ao Ensino Fundamental, melhorando o aspecto financeiro. Com o PDDE, recursos diretos na escola e com a nova política educacional, o Estado assume o Ensino Médio. A Resolução nº 401/2004-CEE, altera a denominação de Unidade Integrada para Complexo Educacional de Ensino Fundamental e Médio Dr. Genésio Rêgo (CEEFM).

Desta forma, é importante frisar que em agosto de 2006, a escola recebeu o PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola, com ações financiáveis e não financiáveis para melhoria da qualidade de ensino e, através da Lei nº 286 de 29/08/2006 e do Decreto nº 22.889 de 28/12/2006 a escola recebeu o nome de Centro de Ensino Dr. Genésio Rêgo. Com todas as dificuldades já expostas, alunos, professores e diretores adquiriram, através de esforços próprios, recursos para aquisição de uma banda marcial com 21 instrumentos, a fim de resgatarem o desfile de 7 de setembro, já quase esquecido por algumas escolas.

Entretanto, observa-se que mesmo diante de momentos oscilantes de glórias e dificuldades, o Centro de Ensino Dr. Genésio Rêgo é referência entre as escolas estaduais da Unidade Regional de Presidente Dutra, pois conta em sua história com a participação de alguns alunos que entraram na universidade através do ENEM, assim como possui eternizado em sua biografia, uma premiação a um aluno vencedor de um projeto concernente ao meio ambiente, sendo representante da URE em Brasília – Capital Federal.

Com efeito, destaca-se que atualmente, o Centro de Ensino conta com oito (08) Salas de aulas, sendo uma (01) para Educação Especial; nove (09) banheiros; quatro (04) femininos e quatro (04) masculinos; uma (01); um (01) Laboratório de Informática; um (01) Laboratório de Química; uma (01) Biblioteca; uma (01) Cozinha com refeitório; uma (01) Sala de Professores e uma (01) Sala da Direção, todos estruturados e equipados com materiais pedagógicos/tecnológicos necessários para o melhor atendimento do aluno.

Logo, é pertinente destacar que a clientela recebida é composta por uma variedade cultural bem extensa, com alunos de todos os bairros da cidade e de várias comunidades da zona rural. No tocante aos alunos que residem na zona rural do município, acentua-se a importância do transporte escolar oferecido pelo poder público para aproximá-los da unidade de ensino, sobretudo, porque na região há uma abrangência além do exposto, de etnias, religiões e educandos com limitações físicas e cognitivas

distintas.

#### **4.1 Ações desenvolvidas em parceria com a comunidade escolar para a efetiva gestão democrática-participativa no Centro de Ensino Dr. Genésio Rêgo.**

Ao analisar acerca das ações desenvolvidas para a efetivação da gestão democrática-participativa na escola campo da pesquisa, é pertinente pontuar inicialmente que há um senso em comum entre várias correntes de que a escola só se tornará democrática quando a comunidade escolar, concebida por direção escolar, coordenação pedagógica, professores, funcionários, alunos e pais, se atentar para o quanto é importante o desenvolvimento de seu papel na construção dessa democracia, sendo extremamente relevante que todos esses atores necessitam participar de forma efetiva, das responsabilidades escolares.

Sobre isso, Rocha salienta que:

Para a comunidade, participar da gestão de uma escola significa inteirar-se e opinar sobre os assuntos para os quais muitas vezes se encontra despreparada; significa todo um aprendizado político e organizacional (participar de reuniões, darem opiniões, anotar, fiscalizar, cumprir decisões); mudar sua visão de direção de escola, passando a não esperar decisões prontas para serem seguidas; significa, enfim, pensar a escola não como um organismo governamental, portanto externo, alheio, e sim como um órgão público que deve ser não apenas fiscalizado e controlado, mas dirigido pelos seus usuários. (HORA, 1994, p. 134).

Diante do exposto, nota-se que é imprescindível o trabalho em conjunto do Conselho de Escola, configurando-se como um espaço importante, sobretudo por ser um dos responsáveis por assegurar a verdadeira atuação da família e da comunidade tanto na discussão quanto na reflexão dos problemas da escola. Não obstante, destaca-se também acerca de outros dois contextos democráticos descolares que são elementares para uma profunda formulação do processo democrático participativo, proporcionando meios de participação através de mecanismos representativos como os Conselhos Escolares, Grêmios Estudantis, Associação de Pais e Mestres (APM) e o Conselho de Classe Série.

No entanto, constata-se que existem alguns entraves que impedem a efetiva participação e implementação democrática junto à comunidade escolar, especialmente no que se refere da presença de muitos pais e/ou responsáveis dos alunos nas reuniões que são essenciais para o adequado andamento dos processos que cercam a educação.

Segundo Libâneo (2004), a participação é o caminho principal para garantir a gestão democrática da escola, permitindo a ligação de profissionais e usuários no

desenvolvimento de tomada de decisões e no desempenho da organização escolar. Diante disso, nota-se que a participação se caracteriza como um singular passo para se exercer uma democracia que assegure os direitos dos cidadãos. Além disso, percebe-se que outro ponto que merece destaques nesse processo de democratização diz respeito da participação da comunidade escolar na construção e, sobretudo, da atualização do projeto político-pedagógico.

Logo, após uma análise criteriosa na escola campo da pesquisa Centro de Ensino Dr. Genésio Rêgo, observa-se que ela busca constantemente a concretização de um espaço para o efetivo processo de formação de cidadãos, primando pela consolidação tanto da democracia quanto da participação de todos os atores que fazem parte dela, pois há um entendimento absoluto de que não há como organizar para a democracia em meio ao autoritarismo. Para tanto, ressalta-se sobre a importância da articulação entre gestão escolar e a comunidade no processo de democratização da escola estadual.

## 5 CONCLUSÃO

O presente artigo faz uma abordagem sobre a importância da articulação entre gestão escolar e a comunidade escolar no processo de democratização da Escola Estadual Centro de Ensino Dr. Genésio Rêgo, na cidade de Santo Antônio dos Lopes – Estado do Maranhão, compreendendo-se todo um processo teórico-metodológico com o objetivo de alcançar na prática a vivência direta nas situações do cotidiano da profissão.

Diante desse cenário, tem-se uma abordagem importante acerca da gestão escolar, da qual se contextualiza sobre o entendimento do conceito de gestão, observando que ela abrange aspectos relacionados à coletividade, participação, habilidade e competência, que são categorias essenciais para a democratização do ensino.

Apresenta-se ao mesmo tempo, uma análise em torno da Gestão Escolar e um breve contexto histórico, em que se discute que o papel do diretor escolar ficou, durante muito tempo, prendido a uma visão distorcida de sua profissão, em que também se compreende questões que dizem respeito à Legislação que engloba essa temática.

Verifica-se, portanto, que o processo de democratização através da participação efetivada comunidade escolar no Centro de ensino Dr. Genésio Rêgo é estabelecida de forma efetiva, visto que se tem de fato ações democráticas e participativas, proporcionadas por meios de participação através de mecanismos representativos, como os Conselhos Escolares, Grêmios Estudantis, Associação de Pais e Mestres (APM) e o

Conselho de Classe Série.

Logo, é imprescindível que haja apontamentos para trabalhos futuros como incrementos do que fora construído no presente artigo, para que se observe de forma mais aprofundada, até mesmo com uma pesquisa de campo com a participação de professores, estudantes, comunidade escolar em geral, para que se compreenda esse efetivo de vez a articulação entre gestão escolar e a comunidade escolar no processo de democratização da escola estadual de ensino médio em questão.

#### REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05.10.1988. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm) Acesso em: Mar. 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: Jun. 2018.
- FERREIRA, Juara R Arthury de Almeida. SOUZA, Angelo. **Gestões Práticas da escola: desafios e possibilidades**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1383-6.pdf>. Acesso em: Jul. 2018.
- GERHARDT, Tatiana Engel; Silveira, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa** / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira ; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HORA, D. L. da. **Gestão democrática na escola: Artes e ofícios da participação coletiva**. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- LUCK, Heloisa. **A gestão participativa da escola** – Petrópolis, RJ : Vozes, 2017. Série Cadernos de Gestão.
- LUCK, Heloisa. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto a Formação de seus Gestores**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 7-10, fev./jun. 2000. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1088/990>. Acesso em: Jun. de 2018.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da Escola: teoria e prática**. 5.ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de. **Organização e Gestão de escolas em educação básica no agreste pernambucano**. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT1/GT1\\_Comunicacao/](http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/)

MarceloHenriqueGoncalvesdeMiranda\_  
GT1\_integral.pdf. Acesso em: Jun.  
2018.

ROCHA, Maria Nilda da Cerqueira.  
**Histórico da gestão democrática,**  
2010. Disponível em:  
<http://pedagogiaaopedaletra.com/historico-da-gestaodemocratica>. Acesso em:  
Jun. 2018.



# A INSPEÇÃO ESCOLAR NO INÍCIO DO SÉCULO XX NO ESTADO DO PARÁ<sup>1</sup>

Suellem Pantoja<sup>2</sup> (UFPA) – smartinspantoja@gmail.com

Alberto Damasceno<sup>3</sup> (UFPA) – albertod@ufpa.br

Luane Tomé (UFPA) – luanesampaio@gmail.com

## RESUMO

O trabalho trata da inspeção escolar no início do século XX no Estado do Pará. Para isso utilizamos como fontes primárias o *Regulamento Geral do ensino Primário* de 1899 que define as atribuições do inspetor escolar, e as mensagens dos governadores de 1899 a 1905 que fazem referência à necessidade da atividade de inspeção nas escolas primárias do estado. Após a coletadas fontes na Biblioteca Pública Arthur Vianna e no Arquivo Público do Estado do Pará realizamos um levantamento bibliográfico acerca do tema. Na interpretação dos dados utilizamos a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011). A base de referencial teórico é composta pelos trabalhos de Nascimento (2010), Klein (2013) e Barra (2017). Concluímos que a inspeção escolar foi de fundamental importância para a consolidação do sistema de instrução pública republicano no início do século XX, visto que os governadores em suas mensagens reiteravam a importância de se estabelecer este serviço no Estado e também pela importância atribuída à figura do inspetor escolar no Regulamento Geral do Ensino Primário, onde constava que ele era responsável não só pelas visitas, mas por demitir, nomear, e instruir o professorado sobre o cumprimento de seus deveres; opinar sobre a criação, extinção ou transferência de escolas; requisitar ao diretor de ensino o material necessário para o funcionamento das escolas; verificar os livros de frequência além de outras medidas e iniciativas que tinham como fim fazer com que as escolas, seus diretores e professores realizassem as determinações das autoridades estaduais, quanto à organização da escola e os conteúdos do ensino.

**Palavras-chave:** Primeira República. Inspeção Escolar. Pará.

## ABSTRACT

The work deals with school inspection at the beginning of the 20th century in the State of Pará. For this purpose, we used as primary sources the General Regulation of Primary Education of 1899, which defines the duties of the school inspector, and the messages from the governors from 1899 to 1905 that refer the need for inspection activity in primary schools in the state. After collecting the sources at the Arthur Vianna Public Library and at the Public Archive of the State of Pará, we carried out a bibliographical survey on the subject. In the interpretation of the data we used the technique of content analysis by Bardin (2011). The basis of the theoretical framework is composed by the works of Nascimento (2010), Klein (2013) and Barra (2017). We concluded that the school inspection was of fundamental importance for the consolidation of the republican public education system in the beginning of the 20th century, since the governors in their messages reiterated the importance of establishing this service in the State and also for the importance attributed to the figure of the inspector school in the General Regulation of Primary Education, where it was said that he was responsible not only for the visits, but for dismissing, appointing, and instructing the teachers on the fulfillment of their duties; opine on the creation, extinction or transfer of schools; request from the teaching director the material necessary for the functioning of the schools; check the frequency books in addition to other measures and initiatives aimed at making schools, their principals and teachers carry out the determinations of the state authorities, regarding the organization of the school and the content of teaching.

**Keywords:** First Republic. School Inspection. Pará.

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho situa-se no âmbito da história da educação e tem como objetivo analisar a inspeção escolar nos primeiros anos do século XX no estado do Pará.

<sup>1</sup> Uma versão mais ampla deste texto foi publicada na Revista Brasileira de História da Educação.

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação na Amazônia PGEDA/UFPA

<sup>3</sup> Professor titular da Universidade Federal do Pará, Coordenador do Laboratório de Pesquisas em Memória e História da Educação (LAPEM/UFPA).

<sup>4</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA).

Utilizamos como fontes<sup>5</sup> para o estudo o *Regulamento Geral do ensino*

*Primário* de 1899 que define as atribuições do inspetor escolar e as mensagens dos governadores de 1899 a 1905 que fazem referência à necessidade da atividade de inspeção nas escolas primárias do estado.

Para realizarmos a análise dos dados utilizamos a análise de conteúdo que corresponde, segundo Bardin (2011), a

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Para essa autora, a finalidade da análise de conteúdo é a produção de “inferências” acerca de determinadas informações; nessa lógica, o pesquisador busca encontrar respostas para as questões ou hipóteses por ele formuladas, buscando “descobrir o que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências, do que está sendo comunicado” (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 65).

Nessa linha de raciocínio ao realizarmos a leitura das fontes buscamos identificar conceitos, termos e/ou expressões que nos remetessem ao tema da inspeção ou fiscalização escolar para posteriormente relacionarmos ao contexto político e educacional do início do século XX.

A passagem do regime imperial para o republicano se processou em um ambiente de transformações nos planos político, econômico e social. Segundo Saviani (2014), no âmbito político, a República foi instaurada; na economia, o café se estabeleceu como principal produto de exportação, no aspecto social, novos grupos começam a exercer pressão sobre o setor exportador, destacando-se a “classe média urbana – empregados do governo, civis e militares, e do comércio – os assalariados urbanos e rurais, os produtores agrícolas” (SAVIANI, 2014, p. 34).

Foi nesse contexto de transformações que os debates em torno da necessidade de educação das massas geraram a crença no poder salvacionista da escola pública.

---

<sup>5</sup> As fontes citadas neste texto foram coletadas na Biblioteca Pública Arthur Vianna e no Arquivo Público do Estado do Pará

## 2 INSPEÇÃO E FISCALIZAÇÃO ESCOLAR NO PARÁ

Nos anos finais do século XIX, o tema da inspeção e fiscalização do ensino

ganhou importância significativa tanto que ocupou um capítulo no Regulamento Geral do Ensino Primário de 1899.

Composto por vinte artigos e decorrentes parágrafos e incisos, o capítulo do Regulamento Geral do Ensino Público que tratava da inspeção escolar abordava e regulava assuntos como os encargos que cabiam aos inspetores, os requisitos e critérios para sua nomeação, as circunscrições onde os mesmos atuavam – que correspondiam a dezesseis regiões compostas por municípios contíguos –, as determinações referentes à logística de deslocamento, hospedagem e remuneração, assim como as atribuições no local da inspeção.

Dentre as 22 atribuições relacionadas no documento, pelo menos quatorze conferem ao inspetor um poder significativo sobre o trabalho do professor e o desenvolvimento das atividades escolares.

Cabia ao inspetor visitar ao menos uma vez por semestre as escolas das circunscrições e lavrar um termo de visita registrando o que lhe era digno de louvor ou censura. Além disso ele deveria

2. Instruir os professores sobre o cumprimento dos seus deveres, resolvendo as dúvidas que por aqueles lhe forem propostas [...]
17. Atestar o exercício dos professores de sua circunscrição quando verificar que os conselhos Escolares recusam-se a fazê-lo, sem justa causa; e impugnal-os perante o Director Geral, quando entender que os mesmos conselhos fazem-no indevidamente [...]
20. Impôr aos professores encontrados em falta, as penas seguintes:
  - a. Advertencia.
  - b. Reprehensão.
  - c. Multa de 20 a 50 mil reis.
  - d. Suspensão até 30 dias (PARÁ, 1899).

Como se vê, o inspetor atuava como uma espécie de agente plenipotenciário do sistema de instrução pública do Estado, ideia que é corroborada por Nascimento (2010, p. 370):

Os principais instrumentos de controle e exercício do poder que possuíam os inspetores eram os termos de visita, lavrados ao final da inspeção escolar, e os relatórios que faziam ao diretor de instrução pública ao final da inspeção de um conjunto de escolas e grupos escolares. Através deles os inspetores relatavam suas impressões e recomendações, principalmente referentes ao trabalho dos professores.

Nesses termos a fiscalização presencial e efetiva era o que garantia o funcionamento do sistema de instrução nos moldes pretendidos pelo regime republicano, para isso era fundamental que todo o processo estivesse sob a vista dos funcionários

inspetores, buscando evitar burlas ou falsificações, a fim de que a máquina do sistema atuasse dentro dos parâmetros determinados pelas autoridades.

Klein (2014) afirma que o

O Inspetor escolar era um elemento articulador entre o Estado e a sociedade civil, mais especificamente o sistema escolar. No período da República foi um profissional indispensável para colocar em prática, sobretudo os ideais nacionalistas e eugenistas, para formar uma nação puramente brasileira, através da educação (KLEIN 2014, p. 2072).

Neste sentido o regulamento geral do ensino primário de 1899 determinava que era dever do inspetor apresentar ao Diretor Geral anualmente até 30 de novembro, minucioso relatório sobre o desenvolvimento do ensino na circunscrição a seu cargo, indicando os melhoramentos e modificações que julgava conveniente introduzir nas escolas, manifestando sua opinião sobre o estado de cada escola, o zelo e a aptidão de cada professor. Ou seja, era responsabilidade do inspetor “assegurar a escola as devidas condições de realizar a missão civilizatória no bojo do debate sobre obrigatoriedade escolar — estratégia de atacar os maus costumes fertilizados pela ignorância” (BARRA, 2017, p. 54).

No período estudado, o Pará teve apenas dois governadores: José Paes de Carvalho, no período de 1º de fevereiro de 1897 a 1º de fevereiro de 1901; e Augusto Montenegro, que governou de 1901 a 1909. Em sua Mensagem enviada ao Congresso do Estado em 1900, Paes de Carvalho se refere à inspeção escolar como um dos problemas latentes da instrução e que, por isso, foi ampliada e redimensionada através da criação de 16 circunscrições que seriam confiadas a 16 inspetores “com residência obrigatória nas sedes das circunscrições” (PARÁ, 1900, p. 61). Entretanto, ao final de seu mandato, foi obrigado a admitir que a reforma que promoveu por meio do Regulamento de 2 de janeiro de 1899 não obteve os efeitos desejados, sobretudo, no que se refere à fiscalização escolar, que não apresentou os resultados que sua criação aspirava. Segundo ele as razões para o revés foram a vastidão do território, a carência e competência dos recursos humanos disponíveis, ficando “evidente é que o regimen actual tudodeixa a desejar (PARÁ, 1901a, p. 53).

Seu sucessor, Augusto Montenegro, continuou a enfrentar problemas graves na área, ao mesmo tempo em que reclamava da ausência de pessoas preparadas para o exercício de diferentes funções no sistema de instrução pública, admitiu aos congressistas do estado os baixos salários executados e justificou seu aumento. Por outro lado, resolveu suprimir o serviço de inspeção escolar sem deixar clara a razão para uma

decisão tão categórica, que dizia respeito à solução da fragilidade em uma área considerada tão estratégica para o governo. Disse ele: “suprimi os inspectores escolares; bella idéa mal comprehendida pelos que tiveram de exercertão importantes funções, o que não implica no abandono da fiscalisação escolar, que é de character necessario e se impõe” (PARÁ, 1901b, p. 32).

Como dito anteriormente, mesmo admitindo a baixa remuneração e propugnando seu aumento, na busca de responsáveis pela falência do sistema ele identificava nos professores – deficientes, inidôneos e desabilitados – a razão da crise, afirmando que nutria a convicção de que os malefícios do ensino público no estado se davam em razão da deficiência do professorado.

Ha carencia absoluta de pessoal idoneo e apesar da abundancia do corpo discente, nada se conseguirá desde que o docente faça falta. [...]. Penso que a falta de professores habilitados provem em grande parte do nosso systema de ensino normal, extraordinariamente sobrecarregado e longo (PARÁ, 1901b, p. 32).

Esse tipo de percepção acerca dos professores também foi identificado por Nascimento(2010), em um estudo sobre a inspeção escolar na Primeira República. Para ele, “na primeira década do século XX a necessidade de uma reforma do ensino era constantemente reafirmada nos documentos oficiais, quase sempre associada à precária formação dos professores e a falta de uma fiscalização eficaz” (NASCIMENTO, 2010, p. 368).

Em 1902, Montenegro se defendeu argumentando que teria dedicado grande esforço para tornar o ensino primário uma realidade no Estado e que, paradoxalmente, a primeira condição para isso seria “apesar de parecer um contrasenso, a redução do numero de escolas,pela verificação rigorosa dos requisitos indispensaveis para que seu funcionamento constituísse um beneficio” (PARÁ, 1902, p. 34). Em sua pregação pela diminuição de escolas, usa expressões fortes como “burla” e “falsificação”, sugerindo a prática de atos criminosos sem,contudo, citar seus autores.

É intuitivo que sem um certo numero de alumnos, e um professor mais ou menos habilitado, a escola não passa de uma burla despendiosa para o Estado. Ora, entre nós, a matricula escolar, em grande numero de casos, era uma falsificação consciente dos interessados, e a habilitação do professor um phenomeno quasi que negativo. Assim, pois, pensastes muito bem, reduzindo as escolas isoladas do interior (PARÁ, 1902, p. 34).

Na Mensagem de 1903, o governador dedicou um longo trecho ao tema da

inspeção escolar, começando por criticá-la como um dos defeitos do Decreto de 17 de fevereiro daquele ano (PARÁ, 1903a), sugerindo que os inspetores da época apenas se aproveitavam dos recursos públicos para benefício próprio e de suas famílias. Repetindo a acusação de burla, agora no próprio serviço de inspeção, ele afirma que ao assumir o governo encontrou:

Um aparelho de inspeção theoreticamente perfeito, mas completamente burlado em sua execução. Em geral os inspectores de ensino limitavam-se a receber seus vencimentos, e se percorrerdes os archivos de nossas repartições afim de estudar pelas requisições de passagens a actividade dos ditos inspectores nos seus respectivos districtos, verificareis que essas requisições serviam ordinariamente para transportar os inspectores e suas famílias para capital. Supprimindo os inspectores, nenhum mal fiz ao ensino, fazendo entretanto uma economia apreciavel no orçamento (PARÁ, 1903b, p. 32).

Apesar de apreciar a medida de suprimir os inspetores, o governador revela uma esperança de melhora somente a partir do Decreto 1190 de 1903, que “auctorisa o secretario de Estado commissioner professores para fiscalisação e inspeção das escolas” (PARÁ, 1903a, p. 32). Tal providência, segundo ele, permitiria que as inspeções tivessem resultados mais proveitosos, daí parecer-lhe que o governo deveria voltar “ao antigo systema de fiscalização, creando na Secretaria de instrucção Publica dois logares de inspectores viajantes, providos exclusivamente por normalistas e em continuo movimento pelo interior do Estado” (PARÁ, 1903b, p. 32).

Depois das dificuldades da inspeção e da fiscalização escolar, ele alegou que o segundo grande vício da organização escolar no Estado é a existência das chamadas “escolas de logares” (PARÁ, 1903b, p. 32). Isso porque a administração não sabia se muitas delas realmente existiam: “tão desenvolvida se acha a fraude na confecção dos mappas de matriculas e frequência” (PARÁ, 1903b, p. 32). Com base nessa constatação, ele alega que reduzir a quantidade dessas escolas nenhum mal faria ao serviço público:

Pelo contrario permite economisar recursos que podem ser applicados de fórma mais proveitosa. Parece-me que será mais Curial <sup>6</sup> o Estado entrar em accôrdo com os municipios para que estes assumão a direcção e manutenção das escolas dos logares mediante auxilio pecuniario prestado pelo Estado

<sup>6</sup> Curial é um termo que significa conveniente, apropriado, compatível com as normas.

áquelles cuja situação financeira não permittir supportar este novo encargo (PARÁ, 1903b, p. 32).

Ele acreditava que, deste modo, a distribuição de escolas nesta base tornaria muito mais fácil a inspeção do ensino, atividade “tão deficiente a muitos respeitos e

completamente nulla a outros” (PARÁ, 1903b, p. 32-33).

Na Mensagem de 1904, Montenegro reiterou sua opinião de que três aspectos precisavam ser considerados no que tange ao estudo da questão do ensino primário, além de sua própria organização: “a) o professorado: b) os programmas de ensino: c) a inspecção. A todos estes pontos tenho dedicado a minha acurada atenção” (PARÁ, 1904, p. 43).

Quanto à inspecção, informou que a Lei 870 de 22 de outubro de 1903 criou duas vagas de inspectores escolares itinerantes, providas exclusivamente por normalistas que foram preenchidas “tendo ambos os funcionarios nomeados prestado relevantes serviços ao ensino”(PARÁ, 1904, p. 43).

Em 1905, o governador declarou, que continuava a executar o programa do ensino primário que propugnou em Mensagens anteriores, cujos eixos fundantes são:

Disseminação dos grupos escolares de modo tornal-os a nossa principal instituição do ensino primario, construcção de casas apropriadas para o seu funcionamento, aparelhamento dos grupos com todos os elementos materiaes sem os quaes o ensino se torna uma burla dispendiosa escolha e formação de pessoal habilitado, por uma fiscalisação assidua na Escola Normal e por fim a inspecção escolar minuciosa, efficaz e effectiva. (PARÁ, 1905b, p. 47).

Um ano depois, na Mensagem de 1906, não se observa nenhuma menção à inspecção, o governador argumentou que a situação dos grupos escolares estava resolvendo gradativamente a situação da educação e asseverou que os mesmos “têm dado excellentes resultados e nelles os que se interessam na campanha contra analphabetismo continuam a depositar as esperanças de regeneração do nosso Systema de instrucção primaria” (PARÁ, 1906, p. 35). Um ano depois, em tom quase lamurioso, reclama que, no Pará,

A grande extensão do territorio, a disseminação da população, a pouca importancia quanto ao povoamento da maior parte de nossas villas e cidades, a falta de professores habeis a tendencia do professorado sahído da Escola Normal para ficar na Capital, as dificuldades de communicações que torna impossivel a fiscalisação constante; emfim, além destas muitas outras causas, constituem tropeços que só grande dóse de energia pôde superar (PARÁ, 1906, p. 25).

Augusto Montenegro resumiu seu programa de ações administrativas na área do ensino desde os primeiros dias de seu governo em cinco pontos: a) a extinção de algumas escolas “dispendiosas”; b) a reunião das remanescentes em grupos escolares nos centros mais povoados; c) a dotação dos grupos e escolas com material escolar de

qualidade; d) a fundação de internatos em torno dos quais se constituíssem externatos que também servissem à população escolar; e) a organização de uma política de inspeção escolar em “condições de idoneidade e praticabilidade” (PARÁ, 1906, p. 26).

Schueler e Magaldi (2009) defendem que um elemento-chave no projeto da escola primária republicana “diz respeito ao papel assumido por essa instituição na formação do caráter e no desenvolvimento de virtudes morais, de sentimentos patrióticos e de disciplina na criança” (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p. 45). Podemos perceber que os governadores paraenses tinham consciência disso. Entretanto, ao professor se atribuía a tarefa incontestada de transmitir aos alunos os conteúdos ideológicos e culturais da nova ordem, incutindo-lhes hábitos de aprendizagem, higiene, respeito e bom comportamento dentro dos novos marcos republicanos; ao diretor cabia a gestão dos recursos materiais, humanos e financeiros dos estabelecimentos escolares, assim como a mediação sobre os interesses da escola junto ao governo do Estado; ao passo que eram os inspetores os principais responsáveis – até mesmo guardiões – pelo funcionamento regular e estruturado de todo o sistema educacional proposto pelo Regime nascente.

Talvez por isso, é bastante visível nas mensagens dos governadores dos anos iniciais do século XX uma preocupação significativa com o problema da inspeção, ficando claro nas falas governamentais que esta não funcionava adequadamente. Todavia, com o passar dos anos e o aperfeiçoamento do sistema, as preocupações diminuem sensivelmente, observando-se um esvaziamento importante nas referências a respeito desse assunto nas mensagens posteriores.

### 3 CONCLUSÃO

Este texto buscou compreender o processo de inspeção escolar como fator decisivo na consolidação do sistema de instrução pública, desenhado pelo projeto republicano de educação da população paraense.

Destacamos que, junto com o diretor e o professor, o inspetor compunha um tripé fundamental e estruturante do funcionamento do sistema educacional da época, cujo alvo era o aluno a quem, com o concurso da família, caberia o dever de adquirir bons hábitos de comportamento, saúde e higiene, além de incorporar e exercitar os valores morais e patrióticos necessários para tornar-se um cidadão respeitoso e reprodutor da nova ordem republicana.

O serviço de inspeção escolar, se distinguia graças à função estruturante de dar forma e consistência a essa nova maneira de organizar do ensino e de homogeneizar as práticas escolares. Os inspetores se imbuíram de um papel primordial na sua efetivação, dada a importância e o poder consignados nas atribuições definidas pelo Regulamento Geral do Ensino. Ali se estabeleceu, de modo incontestado, sua autoridade não só para visitar, mas também instruir, organizar, propor, presidir, informar, requisitar, comunicar, nomear, representar, atestar, convocar, impor e designar tantas quantas fossem as medidas e iniciativas para que as escolas, seus diretores e professores realizassem as determinações das autoridades estaduais quanto a conteúdos e procedimentos.

### REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. O serviço de inspeção escolar e a funcionalização pública da profissão docente no século XIX. In: **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 41-63, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818362017041/pdf>. Acesso em 02/12/19.
- KLEIN, Roseli B. O controle das instituições escolares primárias através dos inspetores de ensino no período republicano. In: **Anais da XII Jornada do HISTEDBR**, 2014. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada12/artigos/11/artigo\\_eixo11\\_132\\_1408565125.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada12/artigos/11/artigo_eixo11_132_1408565125.pdf). Acesso em: 06/12/2019.
- KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigações: UNAD**, Bogotá, n. 14, p.55-73, dez. 2015
- NASCIMENTO, Dorval do. **Escola, nação, patriotismo: inspeção escolar e promoção da cultura cívica nas escolas primárias de Santa Catarina (1900 – 1930)**. In: Roteiro, Joaçaba, v. 35, n. 2, p. 363-380, jul./dez. 2010. Disponível em: [https://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/viewFile/252/pdf\\_41](https://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/viewFile/252/pdf_41). Acesso em: 06/12/2020.
- PARÁ. **Decreto nº 1190**, de 17 de fevereiro de 1903. Reorganiza o ensino primário do estado. Belém, PA: Palácio do Governo do Estado do Pará. 1903a.
- PARÁ. **Decreto nº 625**, de 2 de janeiro de 1899. Reorganiza o ensino primário do Estado. Belém, PA: Palácio do Governo do Estado do Pará. 1899.
- PARÁ. **Mensagem dirigida ao Congresso do Estado do Pará pelo Dr. Augusto Montenegro**. Governador do Estado em 10 de Setembro de 1901. Belém, PA: Typ. Do Diário Oficial. 1901b.
- PARÁ. **Mensagem dirigida ao Congresso do Estado do Pará pelo Dr. Augusto Montenegro**. Governador do Estado em 7 de setembro de 1902. Belém, PA: Imprensa Oficial. 1902.
- PARÁ. **Mensagem dirigida ao Congresso do Estado do Pará pelo Dr. Augusto Montenegro**. Governador

do Estado em 7 de setembro de 1903.  
Belém, PA: Imprensa Oficial. 1903b.

Pará. **Mensagem dirigida ao Congresso do Estado do Pará pelo Dr. Augusto Montenegro** Governador do Estado em 7 de setembro de 1904.  
Belém, PA: Imprensa Oficial. 1904.

PARÁ. **Mensagem dirigida ao Congresso do Estado do Pará pelo Dr. Augusto Montenegro** Governador do Estado em 7 de setembro de 1905.  
Belém, PA: Imprensa Oficial. 1905b.

PARÁ. **Mensagem dirigida ao Congresso do Estado do Pará pelo Dr. Augusto Montenegro** Governador do Estado em 7 de setembro de 1906.  
Belém, PA: Imprensa Oficial. 1906b.

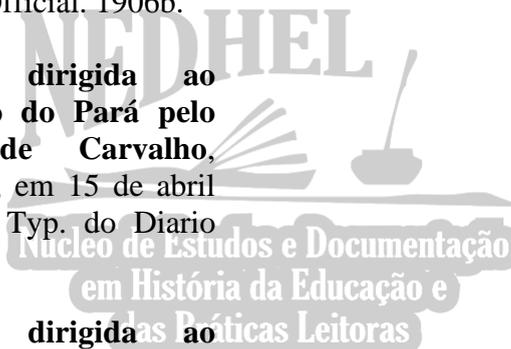
PARÁ. **Mensagem dirigida ao Congresso do Estado do Pará pelo Dr. José Paes de Carvalho**, Governador do Estado, em 15 de abril de 1898. Belém, PA: Typ. do Diário Oficial. 1898.

PARÁ. **Mensagem dirigida ao Congresso do Estado do Pará pelo Dr. José Paes de Carvalho** Governador do Estado em 1 de fevereiro de 1900. Belém: Typ. do Diário Oficial. 1900.

PARÁ. **Mensagem dirigida ao Congresso do Estado do Pará pelo Dr. José Paes de Carvalho** Governador do Estado em 1 de fevereiro de 1901. Belém, PA: Typ. do Diário Oficial. 1901a.

Saviani, Dermeval. O legado Educacional do “Longo Século XX” Brasileiro. In: Saviani, Dermeval (Org). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas. Autores Associados. 2014. p. 9-58.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de e MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo**, vol. 13, n. 26, 2009.



# DESEMPENHO ACADÊMICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO IFPA CAMPUS BELÉM DE 2011 A 2012.

Ana Maria Leite Lobato (IFPA) – leao.jr@uol.com.br

## RESUMO

A temática deste artigo versa sobre os fragmentos da história da educação do Curso de Pedagogia do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Para (IFPA) Campus Belém. Neste estudo o recorte temporal foi de 2011 a 2012, dando continuidade à produção do projeto acerca da memória do referido curso, sobre o qual já foi dedicado estudos de 2007 até 2014. O objetivo deste é refletir sobre o desempenho acadêmico de duas turmas do curso de pedagogia: a turma que ingressou em 2011 e, da turma de 2012 no IFPA – Campus Belém. Esta pesquisa teve início em 2016, integrante do projeto de ensino-pesquisa sobre a gênese do Curso de Pedagogia no IFPA na disciplina História da Educação, atualmente faz parte do projeto sobre a Memória do Curso de Pedagogia, cadastrado como projeto de pesquisa de fluxo contínuo no Departamento de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação (DPI), no referido campus. O estudo teve como norte a pesquisa bibliográfica e documental, a partir de dados sobre as referidas turmas obtidos na Divisão de Registro, Controle e Indicadores (DRCIN).

**Palavras-Chave:** Desempenho acadêmico. Formação Docente. Ensino Superior.

## ABSTRACT

The theme of this article is about the fragments of the history of education in the Pedagogy Course of the Federal Institute of Science and Technology of Para (IFPA) Campus Belém. In this study, the time cutout was from 2011 to 2012, continuing the production of the project about the memory of that course, about which has already been dedicated study of 2017 until 2014. The purpose of this is to reflect on the academic performance of two classes in the pedagogy course: the class that joined in 2011 and the class of 2012 at IFPA - Campus Belém. This research started in 2016, part of the teaching-research project on the genesis of the Pedagogy Course at IFPA in the History of Education discipline, currently part of the project on the Memory of the Pedagogy Course, registered as a continuous flow research project at the Department of Graduate Studies, Research and Innovation (DPI), on that campus. The study was based on a bibliographic and documentary research, based on data about the classes obtained in the Division of Registration, Control and Indicators (DRCIN).

**Keywords:** Academic performance. Teacher Formation. University teaching.

## 1 INTRODUÇÃO

O desempenho acadêmico é um tema de relevante análise no âmbito da educação brasileira, com destaque para o ensino superior, porque impacta na avaliação da Instituição de Ensino (IE), no Conceito do Curso (CC) e no Exame de Avaliação de Desempenho de Estudantes (ENADE). Neste estudo, apresentamos dados para compreender o desempenho acadêmico das turmas C911NL de 2011 e a turma C911TM de 2012 do curso de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará campus Belém, com reflexões a partir de duas unidades de análises relacionadas ao abandono e a autoeficácia dos acadêmicos. O desempenho acadêmico relaciona-se à avaliação dos conhecimentos adquiridos no decorrer de uma disciplina ou curso (MOLCK, 2013). Nessa perspectiva, vários pesquisadores vêm se dedicando ao tema, como: Rosa, Alvarenga e Santos (2019), Ribas e Costa (2019), e Miranda *et al* (2013).

Além destes, a temática vem sendo discutida por vários estudiosos que

revisamos em estudos anteriores. As referidas discussões sobre o desempenho acadêmico, abarcam as mais diversas variáveis, e no esforço de somar a este debate, que é tão caro aos indicadores de qualidade do ensino, a proposição aqui é responder a seguinte questão: **Como o IFPA Campus Belém contribuiu para o desempenho acadêmico das turmas C911NL ingressantes em 2011 e na turma C911TM em 2012 do Curso de Pedagogia?** Para responder a tal questão delimitamos a abordagem, a partir dos seguintes objetivos: a) destacar o contexto da formação docente no IFPA campus Belém; b) apresentar o status dos acadêmicos de pedagogia ingressos em 2011 e 2012 ao final do curso; c) refletir sobre o abandono escolar e autoeficácia dos acadêmicos em relação ao desempenho acadêmico.

## 2 METODOLOGIA

As âncoras metodológicas deste estudo, foram a pesquisa bibliográfica e documental, a partir da abordagem qualitativa (OLIVEIRA, 2010) evidenciada na questão, a intenção é usar dados estatísticos no sentido de subsidiar a reflexão, porque eles refletem o status dos acadêmicos ao final do curso e, nos possibilitam apontar os dados sobre o desempenho acadêmico a fim de compreender os investimentos da instituição em melhorias, para que os acadêmicos permanecessem e tivessem êxito durante o curso.

Deste modo, para responder à questão e ter em vista os objetivos, foi revisado alguns estudos sobre a temática, pois estes tornaram-se fontes e pressupostos que contribuíram para as análises do estudo em questão. Os artigos consultados foram aportes que possibilitaram ampliar nossa compreensão sobre a temática e delimitar as reflexões a partir das duas unidades de análises (4.1 e 4.2) apresentadas nos resultados e discussões (SEVERINO, 2016).

A pesquisa documental teve como fontes: os Relatórios de Autoavaliação Institucional de 2011 e 2012, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE, 2011, 2014, 2017), o Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Pedagogia (2017), a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2019). Utilizou-se como base estes documentos, porque não foi encontrado análises sobre eles, assim, ainda padecem de um tratamento analítico e “podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (PRODANOV; FREITAS, 2013). Nessa perspectiva, a coleta de dados com os status atual dos acadêmicos das turmas do Curso

de Pedagogia ingressantes em 2011 e 2012, emergiram dos relatórios coletados na Divisão de Registro, Controle e Indicadores do IFPA campus Belém em 2018.

Quanto a análise dos dados no aspecto de organização, os procedimentos metodológicos foram a partir dos percentuais analisados via o programa Excel e, organizados de acordo com Oliveira (2010), dessa forma, foi possível visualizar o abandono escolar e a autoeficácia como unidades de análises, em que na análise interpretativa apresentamos reflexões sobre os significados dos dados coletados de acordo com os pressupostos teóricos e nossa compreensão.

### **3 DESENHANDO O CONTEXTO DA EXPANSÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO PERCURSO DO IFPA CAMPUS BELÉM.**

De início vamos nos referir ao contexto da formação docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) campus Belém, ou seja; ao *locus* da pesquisa. O IFPA, oferta a educação básica com cursos técnicos de nível médio, cursos superiores de engenharia, tecnologia, licenciaturas, cursos de pós-graduação e Educação à distância (EAD). Com essa demanda de oferta básica e profissional tem como missão desenvolver e difundir conhecimento científico e tecnológico, formando profissionais capacitados para o exercício da profissão e da cidadania plena. O referido instituto foi criado pelo Art. 5º, inciso XX, da Lei nº 11.892, de 29/12/2008 pela integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET-PA) à nova forma de organização da rede federal.

Entretanto, alguns cursos superiores existentes na instituição atualmente, foram implantados ainda no tempo do CEFET-PA. E a Lei 6.545 de 30 de junho de 1978, que deu origem aos CEFET's do Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais e, a Lei 7.863 (1989) que instituiu o CEFET-MA e o CEFET-BA, foram legislações que outorgaram à essas IES a oferta de cursos superiores com ampla dimensão para as engenharias industriais e a pós-graduação, isso quer dizer que, os CEFET's criados antes do Decreto 2406 de 1997 – o qual regulamentou a Lei nº 8.948 de 1994 – tinham autonomia e largo espaço de atuação na educação superior, por isso, foram “denominados informalmente de “cefetões” e, os criados posteriormente ao Decreto 2406, denominados “cefetinhos” (PEREIRA, 2003, P. 97). Desta forma, por intermédio do Decreto S/Nº datado de 18 de janeiro de 1999, tendo em vista o disposto na Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, a antiga ETFFPA foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará

(CEFET-PA). Foi nessa conjuntura de – redução de autonomia, de oferta de cursos, em que o governo “barateia” a implantação desses centros, dentre eles o CEFET-PA, pois diminui o custo de investimento em infraestrutura, recursos humanos capacitados, modernização tecnológica, investimento em formação continuada – que emerge o ensino superior e os cursos de formação docente no CEFET-PA.

Entretanto, o CEFET-PA, amparado pelo Decreto Federal nº 2.406, de 27 de novembro de 1997, assumiu um novo desafio: a implantação de cursos superiores de tecnologia. Tais cursos concentraram-se nas Ciências e suas Tecnologias, atendendo às mudanças propostas pela reforma do ensino, e foram ofertados em Belém e nos municípios de Parauapebas, Tucuruí, Santarém e Redenção (IFPA, 2011).

A proposta pedagógica para a formação docente do CEFET-PA, pautou-se no fortalecimento efetivo da profissionalização do educador por meio de um eixo comum, representado pelo desenvolvimento de competências básicas que abrangem a especificidade do trabalho do professor (IFPA, 2011). Não alinhada às competências vinculadas ao projeto neoliberal e ao parecer 42/1972 do Conselho Federal de Educação (CFE) de acordo com a organização do trabalho orientado pelo Taylorismo e Fordismo, como foi no período dos militares; mas alinhada ao Decreto 2.208/1997, o qual trouxe a verticalização do ensino e regulamentou a Lei 9394/1996, além de disso, efetivou a Reforma da Educação Profissional, levada a cabo por decreto no governo de Fernando Henrique Cardoso, em as competências básicas ganharam centralidade orientadas pelo Toyotismo.

Na época, com a criação dos Institutos Superiores de Educação, ocorreu a expansão da formação docente, principalmente em instituições privadas e nas instituições federais devido a verticalização. Foi visível o desdobramento, das propostas de formação simplistas e aligeiradas articuladas ao projeto hegemônico neoliberal do final da década de 1980. Diante deste cenário, a expansão da formação docente chegou ao CEFET-PA na primeira década do século XXI e, as licenciaturas passaram a ser ofertadas na instituição, dentre elas, o Curso de Pedagogia, o qual foi autorizado pela Resolução nº 043/2006, de 27/11/2006, do Conselho Diretor do CEFET-PA, com início no primeiro semestre, em 16 de abril de 2007 (PPC, 2017, p. 18).

No ano seguinte, com a promulgação da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando-se então os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFEs), os

quais além de espaços de expansão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tem o compromisso de atender à Educação Básica, Superior, Profissional e Tecnológica, por meio do ensino, pesquisa, extensão e inovação.

Todavia, no percurso dessas transformações: da Escola Técnica em CEFET-PA em 1999 e em 2008 a transformação em Instituto Federal, os gestores vêm enfrentando o desafio de instituir políticas para diminuir os abandonos, aumentar a permanência dos acadêmicos na instituição e as melhorias no desempenho acadêmicos. Por exemplo, o desempenho acadêmico dos alunos apresentado no relatório do Curso de Pedagogia<sup>1</sup> e no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes<sup>2</sup> (ENADE) de 2008, não apareceu a nota do curso, porque foi abaixo do mínimo esperado; em 2011 o Curso de Pedagogia obteve a nota 2 (ENADE), essa nota permanece em 2014, em 2017 a nota do ENADE foi 4. A avaliação do ENADE é relevante, porque “avalia a trajetória do estudante, a partir do potencial de aprendizagem (desempenho dos ingressantes), o domínio da área e as competências profissionais (desempenho dos concluintes)” (BRITO, 2008, P. 846). A seguir será apresentado os resultados do desempenho acadêmico através dos status atual que consta na Divisão de registro, controle e indicadores do IFPA campus Belém.

#### **4 O DESEMPENHO ACADÊMICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO IFPA CAMPUS BELÉM DE 2011 A 2012: RESULTADOS E DISCUSSÕES.**

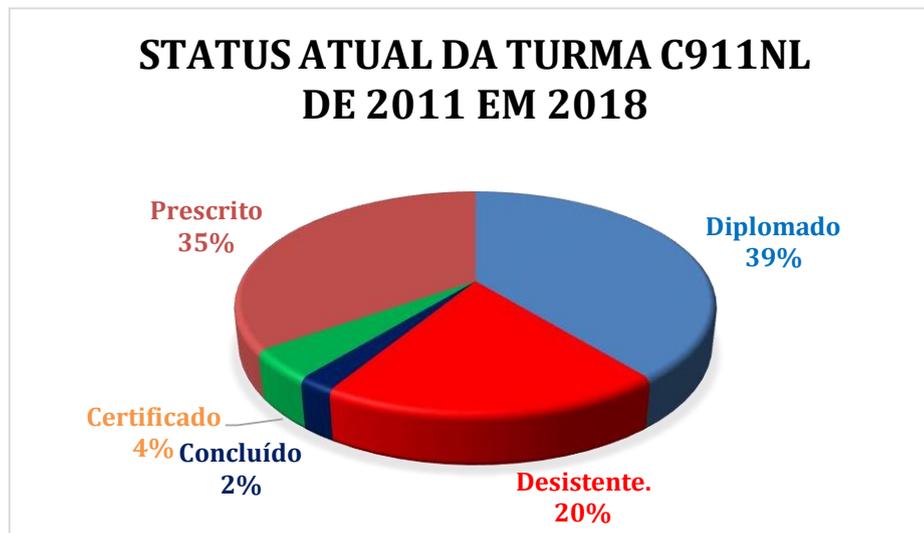
O Curso de Pedagogia no IFPA campus Belém é foco deste artigo, é um curso de formação docente e, as discussões propostas são no sentido de chamar atenção para os status dos alunos na Divisão de Registro, Controle e Indicadores do IFPA campus Belém, porque esses status dão um panorama da situação acadêmica do aluno, também

<sup>1</sup> O curso de Licenciatura em Pedagogia está estruturado em três Núcleos conforme a Resolução CNE/CP 02/2015, sendo: a) Núcleo de estudos de formação geral; b) Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos; c) Núcleo de estudos integradores. O curso será ofertado pelo *Campus* Belém na modalidade presencial, nos turnos da manhã, tarde e noite, sendo ofertada 01 turma por ano. (IFPA, 2017, P.11).

<sup>2</sup> Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) segue as diretrizes definidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), cabendo ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio de sua Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES), a organização de todo o processo avaliativo. O artigo 1º da Lei do SINAES assegura o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus discentes, perfazendo uma tríade de instrumentos de avaliação: 1 – Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES), se desenvolve em duas etapas: a) Autoavaliação, coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), e b) avaliação externa, realizada por comissões designadas pelo Inep, de acordo com as diretrizes pautadas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). 2 – Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) realizada por visitas in loco de comissões externas. 3 – Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE), realizada aos estudantes do final do primeiro ano de curso e do último ano. (BRASIL, 2012,p.22).

expressa o desempenho acadêmico – e isso se evidencia no ENADE –, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 1: Situação acadêmica da turma C911NL do Curso de Pedagogia de 2011.



Fonte: Divisão de Registro, Controle e Indicadores do IFPA campus Belém (2018).

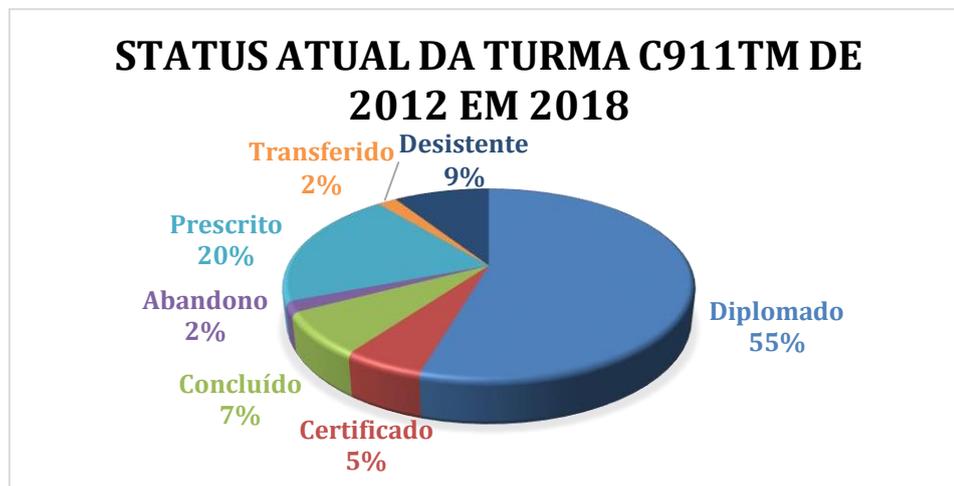
Os resultados sobre o aproveitamento da turma C911NL foram os seguintes: das 46 matrículas, 18 diplomados (cumpriram todas as exigências e o diploma foi expedido pela instituição), que equivale aos 39%, 1 concluído (terminou todos os componentes da grade curricular) que corresponde aos 2%, 2 foram certificados (participaram da outorga de grau) que corresponde aos 4%, 16 prescritos (não cumpriram as exigências do curso no seu devido tempo, alguns ainda estão tentando terminar) equivale aos 35% e, 9 desistentes, corresponde aos 20%, ou seja; mais de 50% da turma não conseguiu concluir.

As pendências dos 35% e a desistência dos 20%, totalizando em 25 alunos de uma turma de 46, mais de 50% da turma, indicam um comprometimento do desempenho acadêmico, esse resultado provoca baixa estima, desmotivação e repercutem no meio familiar, social e institucional. Isso demonstra que por fatores que desconhecemos, mais de 50% dos alunos não tiveram um bom desempenho, infelizmente os fatores psicológicos como a falta de motivação, problemas familiares e problemas financeiros pesam nesse percurso e, essa foi a quarta turma, já foi um momento em que a instituição buscava dar mais apoio para que o aluno permanecesse na escola.

Em relação à turma de C911TM de 2012, no status da turma no Divisão de Registro, Controle e Indicadores do IFPA campus Belém (2018), constam 59 matrículas, sendo que 4 matrículas são ingressos de anos anteriores e estes já entraram

nos resultados de suas turmas enquanto ingressos. Aqui vamos nos referir aos 55 alunos do ano de 2012 realmente.

Gráfico 2: Situação acadêmica da turma C911TM do Curso de Pedagogia de 2012.



Fonte: Divisão de Registro, Controle e Indicadores do IFPA campus Belém (2018).

O resultado da pesquisa, mostra que os status atual da turma C911TM do Curso de Pedagogia de 2012 foi muito bom, das 55 matrículas, 37 terminaram o curso, destes 55% , diplomaram (30 alunos), 5% certificaram, (3 alunos), e 7% concluíram (4 alunos), o abandono foi de 2% (1 aluno), 20% de prescrito (11 alunos), 2% de transferido (1 aluno), e desistente 9% o que equivale a 5 alunos, ou seja; 67% de bom aproveitamento. Até o momento, das turmas pesquisadas de 2007 a 2014, essa turma apresentou o melhor desempenho. Optamos em destacar os resultados a partir da consulta à Divisão de Registro, Controle e Indicadores do IFPA campus Belém (2018), do que os dados no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica – SITEC.

Nesse sentido, os estudos sobre o desempenho acadêmico buscam identificar os fatores, que deram pistas de evidências que podiam nortear as ações educativas e as práticas de ensino, focando nesse percurso o ensino de qualidade, visando as melhorias da aprendizagem dos alunos (RANGEL, MIRANDA, 2016).

#### 4.1 O abandono no Ensino Superior e o desenvolvimento acadêmico.

O desempenho escolar pode reverberar no abandono no Ensino Superior, como já fizemos referência ao entendimento sobre desempenho escolar, vamos nos aproximar do que entendemos por abandono. De acordo com o Ministério de Educação e Cultura (1998) apud Casanova *et all* (2018) a evasão escolar pode ser entendida da seguinte

forma: 1) por abandono, quando no ano subsequente a matrícula não for realizada, 2) por desistência, quando é realizada a formalização do desligamento perante a instituição; 3) por transferência ou; reopção, quando ocorre a mudança de curso e 4) exclusão por norma institucional.

O abandono no ensino superior, temporário ou permanente tem custos altos para a educação, essa problemática é discutida no Brasil e, também em âmbito internacional, porque se entende que é um indicador de qualidade das instituições de ensino. Por exemplo: a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD – CONTÍNUA) apresentou em 2019, algumas taxas sobre o abandono escolar que chama a atenção, a taxa de escolarização das pessoas de 18 a 24 anos, as quais pensamos que estariam frequentando o ensino superior, independentemente do curso frequentado, apresentaram os seguintes indicadores de educação no Brasil e na região Norte: em termos percentuais, no Brasil 21,4% desses jovens frequentavam cursos da educação superior e 11,0% estavam atrasados, frequentando algum dos cursos da educação básica. Já 4,1% haviam completado o ensino superior e 63,5% não frequentavam escola e não concluíram a etapa. Na região Norte 18% frequentaram o ensino superior, 15,2% estavam atrasados, 3,0% completaram o ensino superior e 63,7% não frequentavam a escola e não concluíram a etapa. Os motivos dessas taxas de abandono, que se caracterizou em evasão escolar, foram apontados pelos jovens e, o mais citado foi a “necessidade de trabalhar como fator prioritário” (39,1%). Para as mulheres, o principal motivo foi não ter interesse em estudar (24,1%), seguido de gravidez (23,8%) e o trabalho doméstico (11,5%) (BRASIL, 2019, P. 11).

Em relação ao nosso objeto de estudo o Curso de Pedagogia, mais especificamente as turmas C911NL ingressante em 2011 e a turma C911TM de 2012, em 2016 realizamos a primeira pesquisa e atualizamos em 2018 (segunda pesquisa), a qual mostrou os resultados apresentados nos gráficos 1 e 2, em que percebemos a melhoria dos status atual dos acadêmicos da turma de 2012 – em relação a turma de 2011. A turma de 2012 apresentou um resultado melhor, as pendências foram 33% menores, pois envolveram 18 alunos. Já a turma C911NL de 2011, 25 alunos ainda apresentavam pendências em 2018.

O abandono escolar é uma perda para toda a sociedade, na instituição escolar deveria ser preocupação de todos, embora a responsabilidade de pensar sobre a permanência e o êxito dos acadêmicos, ainda é um desafio para a gestão escolar. Nesse

sentido, podemos acrescentar que, o IFPA buscou viabilizar a inclusão social, como via de enfrentamento da situação de exclusão por meio da implementação de políticas educacionais na perspectiva de dar condições de permanência dos acadêmicos, contribuindo assim para um bom desempenho acadêmico e conclusão do curso. Nesse cenário ganhou centralidade o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), dentre as ações destacamos as seguintes:

A) “Assistência estudantil”<sup>3</sup>, com a Resolução CONSUP N° 134/2012, de 04 de dezembro de 2012, foram instituídas as diretrizes de Assistência ao Estudante no âmbito do IFPA, visando “prover os recursos necessários para a transposição de barreiras e a superação dos impedimentos ao bom desempenho acadêmico”, para isso os alunos precisavam estar regularmente matriculados, tendo prioridade aqueles que se encontravam em situação de vulnerabilidade social; obedecendo às diretrizes da Política Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, elegendo como prioridade aquelas necessidades consideradas básicas previstas pelo Decreto 7.234 de 19/07/2010.

B) “Programa de Bolsa Permanência”, integra a política de permanência e êxito exclusivamente nos cursos superiores, o IFPA aderiu, no ano de 2013 ao Programa Bolsa Permanência, regulamentado pela Portaria nº 389/2013, é uma ação do Governo Federal de concessão de auxílio financeiro a estudantes matriculados em Instituições Federais de Ensino Superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas<sup>4</sup>. Esse programa visa favorecer a permanência do acadêmico no curso de graduação, reduzir custos, a evasão; e promover a democratização do acesso ao ensino superior, isso significa dizer que essas ações complementares têm como foco a promoção do desempenho acadêmico (IFPA, 2017, P. 192-194).

---

<sup>3</sup> O Plano de Assistência Estudantil no Campus Belém é acompanhado pelo Fórum de Assistência Estudantil e Comissão Multidisciplinar de Assistência Estudantil, conforme previsto na Resolução n° 134/2012 - CONSUP, a qual regulamenta a Política de Assistência ao Estudante do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA. Deste modo, ações da Assistência Estudantil, buscam atender às especificidades e às necessidades de seus alunos em relação: a) moradia estudantil; b) alimentação; c) transporte; d) atenção à saúde; e) atendimento psicossocial; f) inclusão digital; g) cultura; h) esporte; i) creche; j) apoio pedagógico; k) apoio técnico científico; l) acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais e desenvolvimento e altas habilidades de superdotação. (IFPA, 2017, P. 193).

<sup>4</sup> No ano de 2013, 633 alunos foram contemplados com a bolsa, que é um benefício pago pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) - diretamente ao aluno, com valores de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) e R\$ 900,00 (novecentos reais), este pago a estudantes indígenas e quilombolas que comprovem residência em comunidades indígenas e quilombolas. (IFPA, 2017, P. 194).

#### 4.2 A autoeficácia dos alunos e o desempenho acadêmico.

Enquanto na primeira unidade de análise discutimos sobre o abandono e seu desdobramento no desempenho escolar, nesta unidade de análise, a discussão é sobre a melhorado desempenho acadêmico da C911TM de 2012 apresentada no gráfico 2, em termos de status final, considerando a autoeficácia dos acadêmicos. Embora, a nota do ENADE em 2011 tenha sido 2 (dois) e, em 2014 permaneceu 2 (dois), e a instituição tenha adotado as políticas de Assistência Estudantil e do Programa Bolsa Permanência, dentre outras ações, consideramos que a contribuição do discente para o seu desempenho acadêmico também foi relevante, esses discentes buscaram superar os desafios durante seu percurso acadêmico.

Nesse sentido, o acadêmico tem a crença em sua capacidade de organizar, executar, produzir e fazer realizações referentes as atividades acadêmicas pertinentes ao ensino superior, para além da obrigação de cumprir as exigências da integralização da grade curricular, é o que Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011) entendem como autoeficácia por parte dos discentes.

Os status atual da turma C911TM de 2012, em que 67% concluíram o curso, a turma teve um bom desempenho acadêmico, significa dizer que 37 alunos de 55, tiveram uma boa performance e rendimento para integralizar, isso indica um envolvimento com o curso, o espírito de cooperação e a minimização das dificuldades de aprendizagem, ou seja; houve uma integração com a instituição, colegas, professores, compartilhamento de normas, atitudes, valores, vivências acadêmicas e, respeito as exigências para a conclusão do curso. Esses acadêmicos lidaram com os desafios a partir de pelo menos quatro domínios, segundo Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011, p. 76): “o acadêmico, o social, pessoal e a carreira/vocacional”.

#### 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Retomando a questão e os objetivos é importante dizer, o IFPA campus Belém no ano de 2011 e 2012, dentro de suas condições, buscou implantar políticas educacionais para diminuir o abandono e aumentar a permanência e o êxito dos acadêmicos de pedagogia na instituição, e as duas ações que destacamos foram a Assistência Estudantil e o Programa de Bolsa Permanência, evidente que aconteceram outras ações, dentre elas, os investimentos na biblioteca e na formação docente. Foi neste período formalizado o convênio com a Universidade Federal do Ceará para o primeiro mestrado em Educação – MINTER. Foi um período em que os investimentos

em educação pelo governo federal foram maiores, em relação aos anos posteriores a 2016 no Brasil.

Em relação aos objetivos específicos, os resultados apresentados nos gráficos 1 e 2 mostram que o desempenho acadêmico de turma C911TM de 2012 melhorou em relação a turma C911NL de 2011. O aproveitamento daqueles que conseguiram integralizar o curso dentro do tempo previsto, indica que eles conseguiram superar os desafios acadêmicos, mediante as novas tecnologias e exigências de estudo, souberam lidar com as relações interpessoais, com as diferenças referentes aos aspectos sociais; lógico que fizeram descobertas em relação a identidade, a conhecer a si próprio e, sua relação com o mundo não será a mesma depois de uma formação em pedagogia. Aqueles que não apresentaram um bom desempenho acadêmico e desistiram, entraram para a estatística da evasão escolar, motivando ainda mais essa temática a ser investigada, porque o abandono escolar afeta o próprio acadêmico, a família, a avaliação da instituição, do curso, além do desperdício do dinheiro público. Enfim, aqueles que não conseguem concluir o curso no devido tempo, e que continuam a estudar, como é o caso dos prescritos<sup>5</sup> que aparecem nos dois gráficos, é preocupante, porque têm custos altos para a instituição e merecem investigação.

Núcleo de Estudos e Documentação  
em História da Educação e  
das Práticas Leitoras

---

<sup>5</sup> Porque o aluno deixa de constar no ciclo de matrícula do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica – SISTEC. Este sistema foi instituído pela Resolução nº 3, de 30 de setembro de 2009, instituído e implantado pelo MEC, através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Com o propósito de cadastramento de dados das escolas, dos cursos técnicos, sendo uma das condições essenciais para garantir a validade nacional dos diplomas expedidos e registrados na própria instituição de Educação Profissional e Tecnológica. Acrescentamos que, se a escola ofertar cursos de formação inicial e continuada, esses cursos serão cadastrados se a escola ofertar o ensino técnico de nível médio (BRASIL, 2009).

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. INEP. **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes** (ENADE, 2008, 2009, 2011, 2014, 2017). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 3, de 30 de setembro de 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ceb003\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ceb003_09.pdf). Acesso em: 19 jan. 2021.
- BRASIL. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** (PNAD –CONTÍNUA, 2019). Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf). Acesso em 25 jan. 2021.
- BRITO, Márcia Regina F. de. **O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação. Avaliação da Educação Superior**. Campinas, v.13, n.3, p.841-850, nov. 2008.
- MOLCK, Adauto Marin. (2013). **Exame nacional de desempenho dos estudantes: impactos nas IES e estratégias de aprimoramento institucional – Um estudo a partir da produção científica brasileira (2004-2010)**. Dissertação (156 fls.). Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas da PUC Campinas.
- MIRANDA, Gilberto José et al. **Determinantes do Desempenho Acadêmico na Área de Negócios**. In: Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade - ENEPQ, 7, 2013, Brasília. Anais... Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/264>, Acesso em: 23 fev. 2021.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2010.
- PARÁ. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Divisão de registro, controle e indicadores do IFPA campus Belém (2018). **Relatórios da situação acadêmica dos discentes de turma de 2011 e 2012** (impresso), 2021.
- PARÁ. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). **Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Pedagogia** (2017). Disponível em: [www.ifpa.edu.br](http://www.ifpa.edu.br). Acesso em 19 fev. 2021.
- PARÁ. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). **Relatórios de Autoavaliação Institucional de 2011 e 2012**. Disponível em: [www.ifpa.edu.br](http://www.ifpa.edu.br), acesso em 25 jan. 2021.
- CASANOVA, Daniela Couto Guerreiro-. POLYDORO, Soely. **Autoeficácia e integração ao ensino superior: um estudo com estudantes de primeiro ano**. Psicologia: Teoria e Prática – Vol. 13, n.1. São Paulo, 2011. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872011000100006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872011000100006). Acesso em: 19 de fev. de 2021.
- CASANOVA, Joana R. PÉREZ, José Carlos Nuñez, ALMEIDA, Leandro S. **Abandono no Ensino Superior: Impacto da autoeficácia na intenção do abandono**. Revista Brasileira de Orientação Profissional. Jan.-jun. 2018, Vol. 19, n.1, p. 41- 49.
- PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. A

**rede federal de Educação tecnológica e o desenvolvimento local.**

Dissertação. 114 f. Universidade Candido Mendes - Campos Goytacazes, Rio de Janeiro, 2003.

PRODANOV, Cleber Cristiano;  
FREITAS, Ernani Cesar de.

**Metodologia do Trabalho Científico:**

Métodos e Técnicas da Pesquisa e do trabalho acadêmico. Ed. 2ª. Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, 2013.

Rangel, J. R., & Miranda, G. J. (2016).

**Desempenho Acadêmico e o Uso de Redes Sociais.**Sociedade,

Contabilidade e Gestão, 11(2), 139-154.  
[https://doi.org/10.21446/scg\\_ufrj.v11i2.13383](https://doi.org/10.21446/scg_ufrj.v11i2.13383) , Acesso em: 20 jan. 2021.

ROSA, C. de M.; ALVARENGA, K.

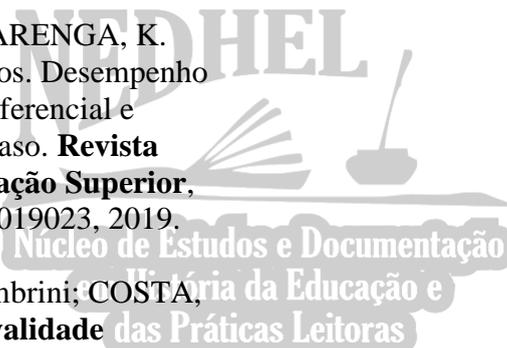
B.; SANTOS, F. F. T. dos. Desempenho acadêmico em cálculo diferencial e integral: um estudo de caso. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 5, p. e019023, 2019.

RIBAS, Rui Tadeu Mambrini; COSTA,

Alexandre Mariano. **A validade preditiva do desempenho acadêmico no primeiro ano para a performance final do ensino superior.**Revista GUAL, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 183-204, janeiro-abril 2019.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do**

**trabalho científico.** 24ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2016, p. 131.



## ESTADO DA ARTE DAS PESQUISAS SOBRE ENEM NO BRASIL

*Dayse Marinho Martins - Doutora em Políticas Públicas (UFMA)Doutoranda em História (UFMA) Docente externa PPGPSI (UFMA Especialista em Educação (IEMA) daysemarinho@yahoo.com.br*

### RESUMO

Levantamento de pesquisas que abordam a percepção das relações entre o ENEM e o currículo do Ensino Médio brasileiro. Realizou-se revisão da literatura especializada sobre o tema, com levantamento de publicações dos últimos 15 anos, buscando identificar artigos em Língua Portuguesa, indexados acerca do tema. A coleta de dados ocorreu em novembro de 2018, com levantamento na base digital de dados da CAPES e da SCIELO com periódicos indexados no período de 2003 a 2018. A partir categorização das pesquisas, apresenta-se a descrição do material selecionado, analisando as peculiaridades dos artigos, tais como o tipo de pesquisa desenvolvida em cada um deles e a discussão empreendida sobre ENEM e Currículo do Ensino Médio no Brasil. A abordagem focada na relação entre ENEM e currículo do Ensino Médio caracteriza oportunidade relevante na perspectiva de compreender a adequação do sistema educacional brasileiro às proposições do exame no âmbito da sociedade globalizada.

**Palavras-chave:** Ensino Médio. Currículo. ENEM.

### ABSTRACT

Survey of research that addresses the perception of the relationship between ENEM and the Brazilian high school curriculum. A review of the specialized literature on the subject was carried out, with a survey of publications from the last 15 years, seeking to identify articles in Portuguese, indexed on the subject. Data collection took place in November 2018, with a survey in the digital database of CAPES and SCIELO with indexed journals in the period from 2003 to 2018. From the categorization of research, the description of the selected material is presented, analyzing the peculiarities of the articles, such as the type of research developed in each one of them and the discussion carried out on ENEM and High School Curriculum in Brazil. The approach focused on the relationship between ENEM and the high school curriculum characterizes a relevant opportunity from the perspective of understanding the adequacy of the Brazilian educational system to the exam's propositions within the scope of the globalized society.

**Keywords:** High school. Resume. ENEM.

## 1 INTRODUÇÃO

Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996), em seu art. 2º, a Educação Básica tem como finalidade “[...] o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania”. Nessa configuração, o Ensino Médio, retratado no art. 35º, surge como nível da Educação Básica voltado para “[...] o aprimoramento da pessoa humana, a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.” (BRASIL, 2017, p. 24).

Paralelamente, o sistema de ensino brasileiro tem sua dinâmica norteadas pelas políticas de avaliação educacional. A Constituição Federal (CF), de 1988, refere no artigo 206º “[...] a garantia de padrão de qualidade” no ensino oferecido no sistema público (BRASIL, 2013). Desse modo, corrobora a necessidade de medidas avaliativas.

Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC) instituiu, em 1998, o Exame

Nacional do Ensino Médio (ENEM), visando à comparação do desempenho dos estudantes ao final do Ensino Médio (BRASIL, 1998). Em 2009, o exame foi modificado a fim de que universidades passassem a considerá-lo na seleção para o ingresso em cursos superiores (BRASIL, 2009). Com as alterações promovidas pelo MEC, em 2009, o Novo ENEM constituiu-se em ENEM- Vestibular. Nas novas funções atribuídas, “[...] deixou de lado a avaliação da Educação Básica, ao ser inteiramente possuído dos requerimentos acadêmicos do vestibular.” (CARNEIRO, 2015, p. 422). Assim, teve seus princípios restritos à seleção de alunos para o Ensino Superior e reforçou a perspectiva academicista de Ensino Médio como preparo para o acesso à Universidade.

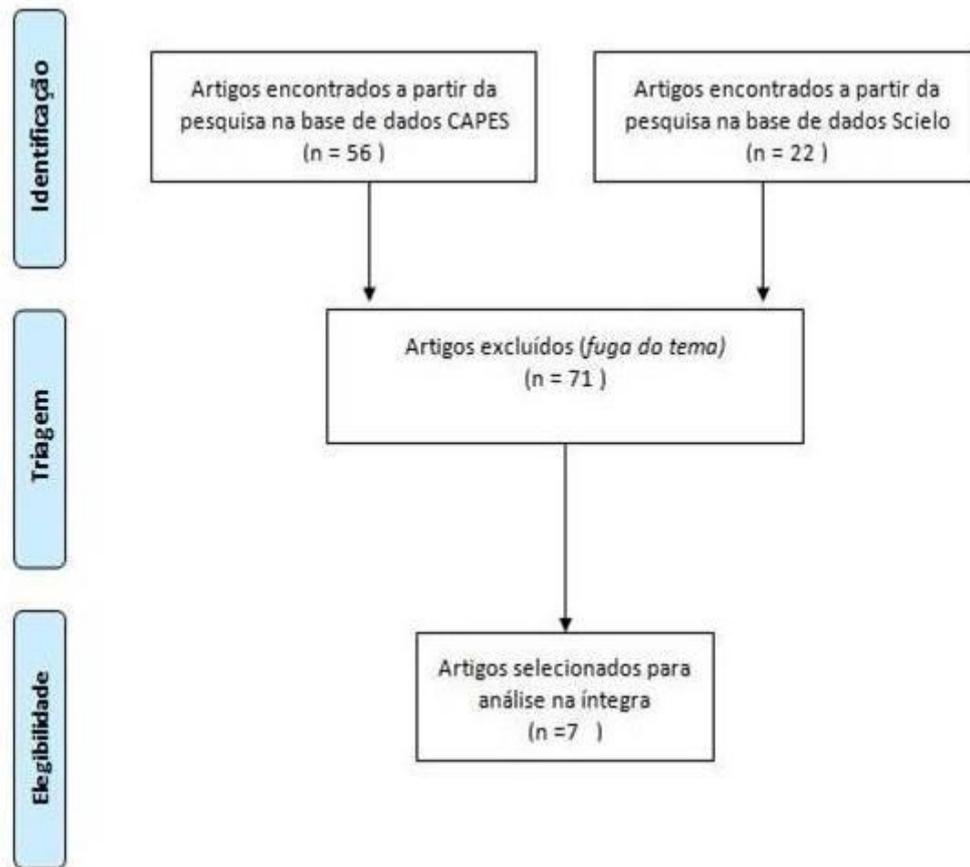
Torna-se essencial, nessa conjuntura, a realização de pesquisas que abordem a percepção das relações entre o ENEM e o currículo do Ensino Médio brasileiro. Assim, cabe considerar a produção científica brasileira, caracterizando o estado da arte dos estudos brasileiros sobre a referida temática.

## 2 PESQUISAS SOBRE ENEM NO BRASIL

No decorrer desta pesquisa, realizou-se revisão da literatura especializada sobre o tema, com levantamento de publicações dos últimos 15 anos, buscando identificar artigos em Língua Portuguesa, indexados acerca do tema. A coleta de dados ocorreu em novembro de 2017, com levantamento na base digital de dados da CAPES e da SCIELO com periódicos indexados no período de 2003 a 2018.

Para a busca na base de dados, foram utilizados os seguintes descritores: *ENEM e Currículo do Ensino Médio*. Para a seleção dos estudos, todos os descritores deveriam estar contidos no resumo do trabalho. Foram excluídos artigos que não continham os descritores e com fuga ao tema; sendo incluídos, os estudos em Língua Portuguesa, produzidos no Brasil. O critério de seleção considerou artigos que apresentassem no resumo os descritores *ENEM e Currículo do Ensino Médio*. A maioria dos artigos encontrados contemplavam estudos sobre disciplinas das áreas de exatas no debate acerca da elaboração de questões no estilo do ENEM.

**Figura 5 - Seleção de estudos sobre o ENEM e Currículo do Ensino Médio**



**Fonte:** Elaborada pela autora, conforme levantamento bibliográfico nos portais CAPES e SCIELO.

Depois de selecionados os estudos para fins de categorização, foi realizada a leitura dos artigos na íntegra. Na organização dos dados, eram descritos o nome da instituição, ano, autor, tipo de estudo, categorias definidas para análise e resumo. Em seguida, procedeu-se à análise de cada estudo.

Com a leitura dos artigos, foram delimitadas as seguintes categorias de investigações de estudos: (1) Teóricos; (2) Aplicados:

**Quadro 5 - Categorias de artigos sobre ENEM e Currículo do Ensino Médio**

Categoria	Definição
(1) Teóricos	Levantamentos das formulações conceituais e análises sobre ENEM e Currículo do Ensino Médio.
(2) Aplicados	Pesquisas aplicadas com índices sobre ENEM e Currículo do Ensino Médio

**Fonte:** Elaborada pela autora, conforme levantamento bibliográfico nos portais CAPES e SCIELO.

A partir da elaboração da síntese das pesquisas selecionadas, apresenta-se a descrição do material selecionado, analisando as peculiaridades dos artigos, tais como o tipo de pesquisa desenvolvida em cada um deles e a discussão empreendida sobre ENEM e Currículo do Ensino Médio no Brasil. Do número inicial de 78 artigos, mediante os critérios de seleção, restaram 07 para a leitura integral, sendo 05 caracterizados como pesquisa qualitativa e 02 enquanto pesquisa quantitativa, assim categorizados:

**Tabela 4 - Quantidade de estudos por categorias de análise**

Categorias de análise	Artigos (%)
(1) Teóricos	05 (70%)
(2) Aplicados	02 (30%)
Total	07 (100%)

**Fonte:** Elaborada pela autora, conforme levantamento bibliográfico nos portais CAPES e SCIELO.

A análise demonstrou que as categorias (1) Teóricos e (2) Aplicados apresentavam diferenças quanto à ocorrência no levantamento. Os artigos qualitativos de perspectiva teórica representaram 70% do total de estudos selecionados, demonstrando predominância em relação às pesquisas quantitativas de caráter aplicado, cuja ocorrência foi de 30%.

Na categoria (1), Teóricos, o primeiro artigo localizado, *A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM*, foi publicado no periódico *Educação em Revista* da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Lopes e Lopez (2010) discutem nesse estudo os efeitos da globalização no ENEM quanto à produção de uma cultura da performatividade, enfocando a formação para eficiência social do sujeito no sistema capitalista.

No segundo artigo da referida categoria *Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular*, Santos (2011) apresenta o ENEM como medida de avaliação externa. Na publicação, do periódico *Educar em Revista* da Universidade Federal do Paraná (UFPR), a análise de documentos oficiais apontou o enfraquecimento da função reguladora do ENEM na medida em que as escolas passaram a realizar preparatórios para o exame.

Ainda no grupo de estudos qualitativos, identificou-se o artigo *Estudo*

qualitativo sobre as mudanças que o ENEM provocou nos trabalhos pedagógicos e metodológicos dos professores do ensino médio. Publicado na Revista Espaço do Currículo, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o estudo de Silva (2012) apresentou os impactos do ENEM nas práticas docentes de avaliação no Pará.

Entre os estudos teóricos, encontra-se o artigo *Pensamento e sociedade: contribuições ao debate sobre a experiência do Enem*, publicado na Revista Educação e Sociedade, do Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) pela UNICAMP. Na análise, Ribeiro (2014) problematiza o ENEM no acesso ao Ensino Superior no Brasil na globalização.

Finalizando o grupo de artigos da categoria (1), Teóricos, foi localizado o artigo *Vestibular e Enem: um debate contemporâneo*, publicado em periódico da Fundação Cesgranrio. Nele, Barros (2014) analisa o ENEM como instrumento de seleção no acesso aos cursos de graduação no Brasil, guiado por uma lógica individualista. Nessa conjuntura, sobrepõe-se a responsabilidade individual como determinante para a aprovação dos estudantes, dissimulando os aspectos sociais.

Na categoria (2), Aplicados, identificou-se a publicação *Igualdade de Oportunidades: Analisando o Papel das Circunstâncias no Desempenho do ENEM*, da Fundação Getúlio Vargas (FGV). No estudo de cunho quantitativo, Figueiredo, Nogueiray e Santanaz (2014) avaliam como as circunstâncias sociais influenciam o desempenho educacional dos alunos que prestam o ENEM. A abordagem estatística por meio de testagem demonstrou ser o efeito indireto da educação da mãe 2,36 vezes maior do que os efeitos diretos.

O outro estudo, situado na referida categoria, caracterizou o artigo *A qualidade do ranking das escolas de ensino médio baseado no ENEM é questionável*, pela Revista Estudos Econômicos, da Universidade de São Paulo (USP). No trabalho, Andrade e Soida (2015) questionam a qualidade do ranking das escolas do Ensino Médio baseado no ENEM. Tomando como base a análise das médias, vinculam o tamanho da escola ao desempenho no ENEM e apontam probabilidades para manutenção do ranking.

Os artigos analisados demonstram predominância de pesquisadores de Pós-graduação do campo educacional. Nessa perspectiva, destacam-se os estudos de cunho qualitativo, focados em críticas sobre o ENEM: inicialmente, enquanto mecanismo de avaliação externa, próprio do contexto globalizado. Com, as mudanças no modelo do

certame, surgem pesquisas que caracterizam o ENEM como instrumento de seleção para o Ensino Superior. Apesar da mudança na constituição do exame, os estudos mantêm considerações quanto às influências da lógica de mercado, no reforço à performatividade que permeia a ação estudantil.

### 3 CONCLUSÃO

O levantamento evidencia a sobreposição de estudos qualitativos de cunho teórico, especialmente nas pesquisas iniciais. Recentemente, nota-se o despontar de abordagens quantitativas de caráter aplicado, desenvolvidas por estudiosos da Economia. Enfatizando-se os dados obtidos em 20 anos de ENEM, tais iniciativas surgem no sentido de apontar impactos no desempenho estudantil no certame, projeções e possibilidades quanto ao acesso à educação superior.

O Estado da Arte das pesquisas sobre o ENEM no Brasil apresentou baixo índice de estudos quanto à sua relação direta com o currículo no Ensino Médio. A produção científica enfoca práticas preparatórias para o exame em disciplinas de forma isolada, especialmente na área de exatas, evidenciando a dificuldade de percepção do currículo como elemento global permeado pela interdisciplinaridade.

A abordagem focada na relação entre ENEM e currículo do Ensino Médio caracteriza oportunidade relevante na perspectiva de compreender a adequação do sistema educacional brasileiro às proposições do exame no âmbito da sociedade globalizada.

### REFERÊNCIAS

ANDRADE, E.; SOIDA, I. A qualidade do ranking das escolas de ensino médio baseado no ENEM é questionável.

**Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 45, n. 2, p. 253-286, jun. 2015.

BARROS, A. da S. X. Vestibular e Enem: um debate contemporâneo.

**Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 1057-1090, 2014.

BRASIL. Câmara dos Deputados.

**Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 38. ed. Brasília, DF: Edições Câmara, 2013.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Portaria nº 462, de 27 de maio

de 2009. **Altera o Exame Nacional do Ensino Médio. Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009.

CARNEIRO, M. A.. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

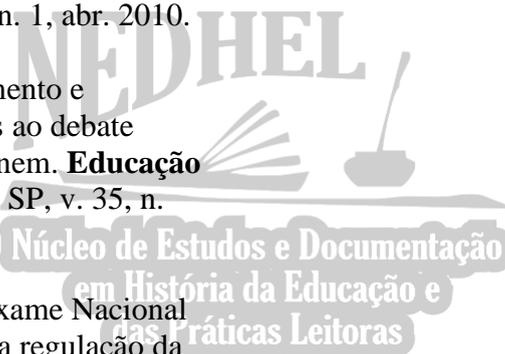
FIGUEIREDO, E.; NOGUEIRAY, L.; SANTANAZ, F. L. Igualdade de oportunidades: analisando o papel das circunstâncias no desempenho do ENEM. **Revista Brasileira de Economia**, Rio de Janeiro, v. 68, n. 3, p. 373-392, 2014.

LOPES, A. C.; LOPEZ, S. B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, abr. 2010.

RIBEIRO, C. R. Pensamento e sociedade: contribuições ao debate sobre a experiência do Enem. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 35, n. 127, p. 443-460, 2014.

SANTOS, J. M. C. T. Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 40, p. 195-205, jun. 2011.

SILVA, C. S. da. Estudo qualitativo sobre as mudanças que o ENEM provocou nos trabalhos pedagógicos e metodológicos dos professores do ensino médio. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.4, n. 2 p.186-196, mar. 2012.



# O CURSO TÉCNICO EM PROCESSOS FOTOGRAFICOS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, CAMPUS CENTRO HISTÓRICO: caracterização, expectativas e percepções dos (as) alunos (as) cursistas da primeira turma (2018-2019)

Milca Maria Bastos (IFMA) – milca.bastos@acad.ifma.edu.br  
Nadjelena de Araujo Souza - (IFMA) – nadjelena.souza@ifma.edu.br

## RESUMO

O presente trabalho objetivou compreender quem são os discentes da primeira turma do curso técnico subsequente em Processos Fotográficos do IFMA- Campus Centro Histórico que iniciaram o curso no primeiro semestre de 2018, bem como de analisar suas motivações iniciais na escolha da habilitação, as expectativas, as trajetórias educacionais e as percepções sobre a formação recebida durante o desenvolvimento do curso, isto é, no segundo semestre de 2018 e no primeiro semestre de

2019. Para tanto, fez-se uso de formulários *on line*, entrevistas semiestruturadas com os (as) alunos (as). A pesquisa de cunho quantiquantitativo com delineamento de estudo de caso acompanhou a leitura de autores como Kuenzer (2002), Ciavata e Ramos (2011), Ramos(2008), Nogueira e Fortes (2004), entre outros.

**Palavras-chave:** Educação Profissional. Ensino médio. Trajetórias educacionais

## 1 INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), campus Centro Histórico, ofereceu, pela primeira vez, a partir do primeiro semestre de 2018, o curso técnico de nível médio, na forma subsequente, denominado de *Processos Fotográficos*. Este curso está organizado em três módulos e cada módulo corresponde a um semestre, logo, tal curso iniciou no primeiro semestre de 2018 e foi concluído no final do primeiro semestre de 2019.

A proposta de formar o técnico em Processos Fotográficos tem a “[...] finalidade de proporcionar uma formação sólida em nível técnico, na área de produção cultural e design, orientada para a estética e a linguagem fotográfica” (BRASIL, 2018, p. 5).

O curso corresponde, pelo menos nas letras do projeto, às demandas sociais e econômicas da região maranhense, por meio da formação de mão de obra e do fazer artístico. Assim sendo, os profissionais poderão trabalhar em agências, jornais, produtoras assessorias de comunicação, artistas, *free lancers*.

Nesse sentido, desenvolveu-se uma pesquisa sobre os (as) alunos (as), público-alvo do curso técnico em Processos Fotográficos, na perspectiva da sociologia da educação contemporânea, cujo fundamento é a dimensão microssociológica que se volta

para a vida escolar dos (das) cursistas e os coloca na posição privilegiada de sujeitos da pesquisa, dando atenção aos seus pontos de vistas, às expectativas, às percepções. Ademais, a intenção desta pesquisa é de compreender como os indivíduos construíram e constroem suas trajetórias escolares como “[...] agentes efetivos e diferenciados que influem diretamente na definição de seus destinos sociais, inclusive escolares” (NOGUEIRA; FORTES, 2004, p. 58).

Diante desse quadro de afluência de uma grande quantidade de alunos (as) disputando vagas no curso de Processos Fotográficos, e, considerando que se trata de uma habilitação subsequente, onde o público-alvo se constitui por sujeitos que já concluíram o Ensino Médio que podem estar desenvolvendo alguma atividade profissional, questiona-se: quem são os alunos e alunas do referido curso? Quais as motivações desses sujeitos para o ingresso em tal curso? Quais suas expectativas? Quais são suas percepções acerca da formação técnica em Processos Fotográficos ao longo do desenvolvimento profissional recebido na Instituição? Como tais discentes construíram e constroem sua trajetória educacional?

Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa ateu-se em investigar quem são os discentes da primeira turma do curso técnico subsequente em Processos Fotográficos do IFMA- Campus Centro Histórico, bem como de analisar suas motivações iniciais na escolha da habilitação, as expectativas e as percepções sobre o referido curso. Para alcançar tal objetivo, traçou-se os seguintes objetivos específicos: a) caracterizar o perfil socioeconômico dos (das) alunos (as) cursistas; b) conhecer a trajetória educacional e profissional dos (as) alunos (as); c) identificar as motivações para a escolha do aludido curso e as expectativas em torno do mesmo para a vida pessoal e para a inserção dos (as) discentes no mercado de trabalho.

A abordagem desta pesquisa seguiu contorno quantiquantitativo por ser uma possibilidade de investigação mais abrangente para a obtenção de informações numéricas associadas a informações de natureza discursiva, que também são de nosso interesse nesse estudo. Segundo Minayo (1994) dados quantitativos e qualitativos, não se opõe.

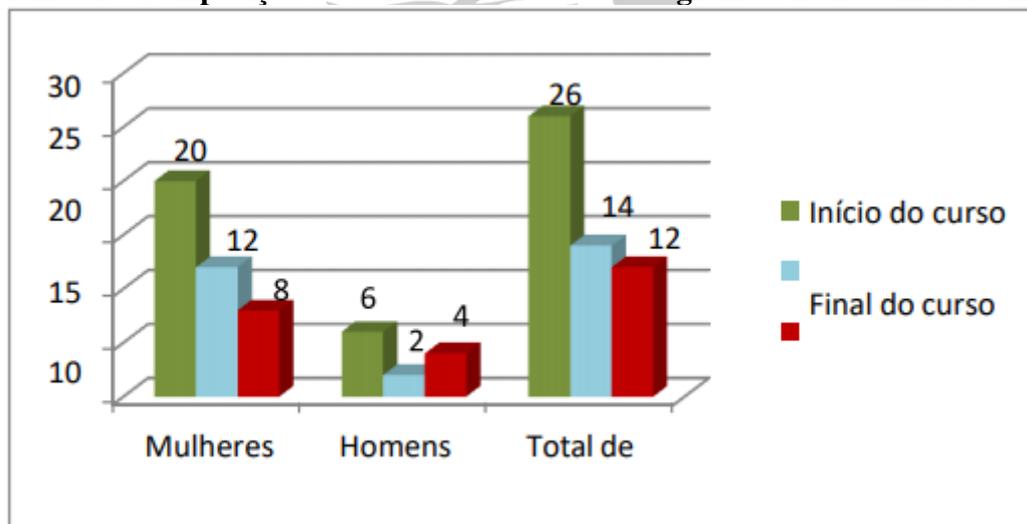
Na coleta dos dados, utilizou-se questionários *on line* e entrevistas

semiestruturadas com 14 alunos para levantar informações acerca dos dados pessoais e para iniciar a sondagem das trajetórias dos discentes. Tais instrumentos foram úteis para a etapa posterior que consistiu em uma entrevista mais aprofundada com 7 alunos que pôs em evidências, de forma mais detalhada, os anseios dos entrevistados em relação ao curso, as motivações para as investidas em tal formação, as trajetórias educacionais e profissionais dos sujeitos, assim como suas expectativas e percepções sobre a formação obtida e construída ao longo do curso.

## 2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira turma do curso subsequente em Processos Fotográficos tinha a capacidade de ofertar 30 vagas, porém, apenas 26 iniciaram os estudos no ano de 2018. Dos matriculados, constatou-se expressiva participação feminina de 76% - o correspondente a 20 mulheres - e apenas 24% de participação masculina, um total de 6 homens. Ao final do curso, a participação feminina foi cerca de 85% maior se comparada à participação masculina que contou com apenas 2 indivíduos do sexomascuino.

**Gráfico 1- Composição do curso de Processos Fotográficos na fase inicial e final**



Fonte: dados da pesquisa (2019).

O Gráfico 1 nos mostra que o curso, além das 4 vagas que não foram preenchidas no início das aulas, haja vista que das 30 vagas apenas 26 iniciaram efetivamente, teve uma evasão significativa de aproximadamente 46%. Assim, constatamos que, apenas 14 alunos/as foram habilitados. Podemos apontar algumas razões que podem ter contribuído para a evasão discente como a constatação pessoal da não afinidade com o curso; a inserção de parte do público no mercado de

trabalho impossibilitando a conciliação com o estudo; o início de um curso superior. O curso de Processos Fotográficos teve apenas 12 mulheres e 2 homens concludentes.

Em relação aos principais motivos que levaram 50% dos 7 alunos a escolher o curso Processos Fotográficos foi, o interesse pessoal pela fotografia, enquanto que 28,6% que corresponde a 4 alunos, queriam terminar o Ensino Médio para fazer um curso profissional, e também 14,3% referente a 2 alunos, optaram pelo curso porque segundo eles, não conseguiram vaga em universidade e ainda 7,1% equivalente a 1 aluno, foi por influências de colegas.

Com o fim do Ensino Médio e o início da vida adulta, muitos jovens se sentem confusos sobre o que vem a seguir. Nesse contexto, uma das únicas certezas é a de que é preciso construir uma carreira a fim de alcançar a independência financeira. Mas, afinal, como escolher uma profissão para atingir esse objetivo? Diante do momento em que essa decisão precisa ser tomada, outras questões surgem. A dúvida entre fazer o que gosta e o que dá dinheiro é uma delas — e está entre as que mais afligem aqueles que estão passando por isso.

Por meio das entrevistas tivemos a informação de que quatro alunos/as entraram no curso pela necessidade de se profissionalizar, dois por não ter conseguido acesso ao nível superior e apenas um por influência de colegas.

O entrevistado M.S.L relatou que escolheu o curso por *hobby*, enquanto não conseguia bolsa para acesso ao ensino superior, conforme vemos abaixo:

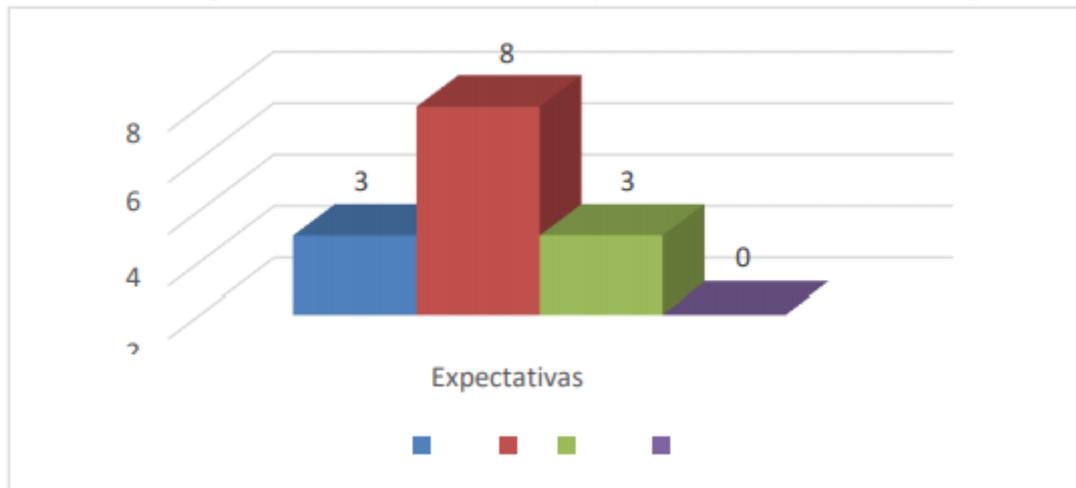
Eu pretendo me formar, quero conseguir o certificado, fiz mais para não ficar parada, não vejo nada para me tornar profissional, fiz mais o curso por hobby mesmo e para não ficar parada sem fazer nada enquanto não conseguia uma bolsa para a faculdade. (M.S.L, 2019).

Percebemos que a metade dos/as entrevistados/as já demonstrava interesse pessoal em atuar na área de fotografia e alguns buscavam inserção profissional na área, conforme relato do entrevistado J.S.P:

Assim, a gente tem - pelo menos eu e as pessoas mais próximas a mim - a gente já tem tido ações, movimentos pra realmente engajar nesse trabalho, nesse trabalho da fotografia, então, a gente meio que tá se tornando mais autônomo, no final do curso a gente primeiro tem alguma dúvida, a gente busca sozinho ou busco um professor específico, não necessariamente em aula, tipo a gente já vai ganhando uma autonomia de obtenção de conteúdo. A expectativa é que dê tudo certo no TCC. (J.S.P, 2019).

Utilizamos a escala Muito bom (MB), Bom (B), Regular (REG) e Ruim (R) para algumas das questões do formulário *on line* com o objetivo de organizar as percepções dos entrevistados quanto ao curso.

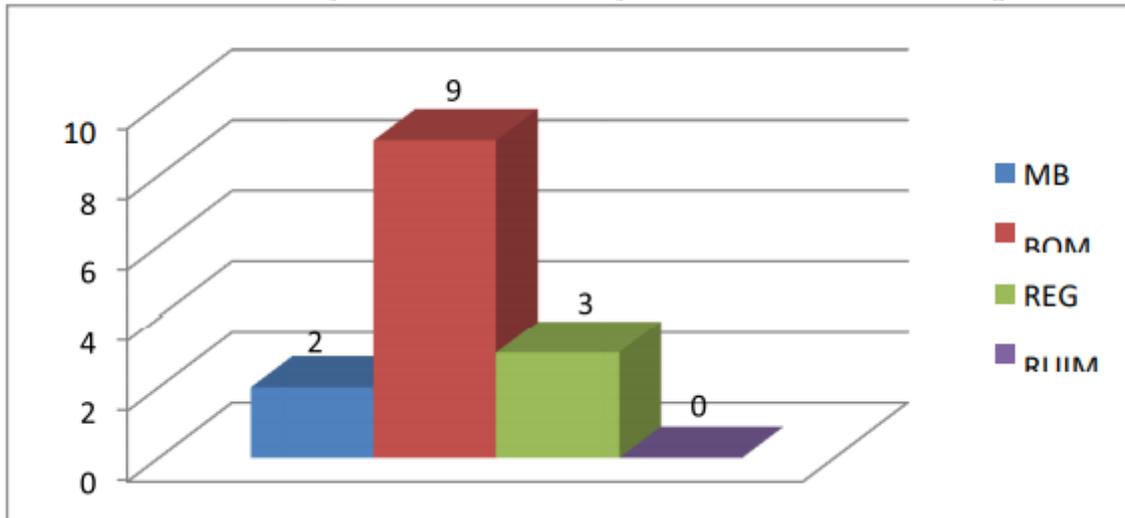
**Gráfico 2: Expectativas discentes em relação ao curso Processos Fotográficos**



Fonte: dados da pesquisa (2019).

Verificamos que oito dos entrevistados, cerca de 57%, tiveram boas expectativas quanto ao curso e considerando os que responderam MB o percentual sobe para 78,6%, ou seja 11 dos entrevistados tinham expectativas positivas quanto ao curso antes de iniciarem.

O entrevistado A.F.A revelou que: “pela referência que o Instituto Federal do Maranhão tem, eu acreditava que seria muito bom, que seria uma experiência pra mim que poderia me agregar e acredito que satisfaz as minhas expectativas”. Sugerindo que em parte a boa expectativa se deu em relação ao destaque que o IFMA possui no âmbito educacional do Estado.

**Gráfico 3 - Satisfação discentes em relação ao curso Processos Fotografia**

Fonte: dados da pesquisa (2019).

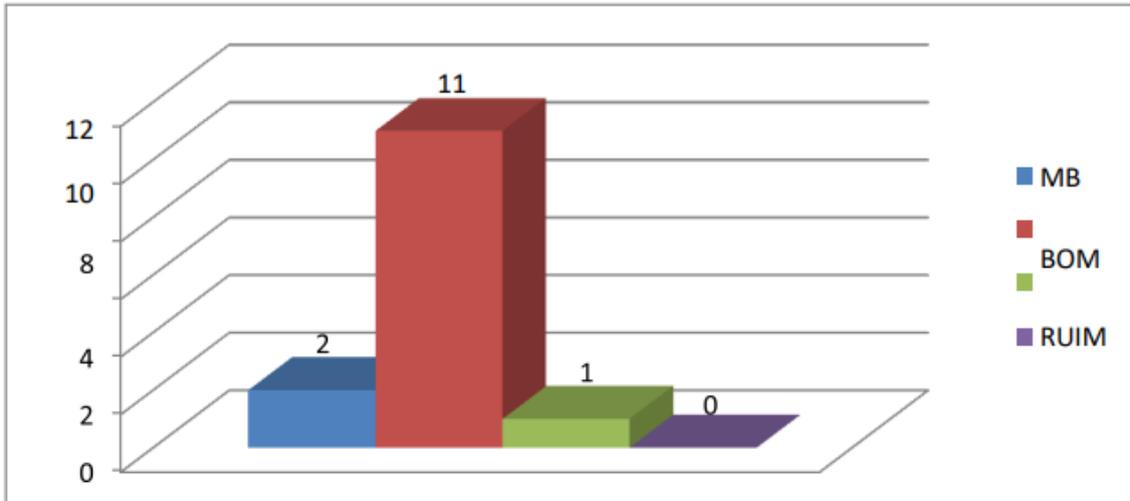
Quanto a satisfação com o curso dois dos entrevistados o classificaram como Muito Bom, 9 como Bom, 3 como Regular e nenhum negativou o curso. Portanto, cerca de 78% dos/as alunos/as entrevistados/as considerou o curso satisfatório.

Cabe ressaltar o índice de desistência dos alunos do curso, que neste trabalho computou ser de 46% e que o percentual de 78% foi baseado apenas nas concepções dos 14 entrevistados. Portanto, é imprescindível que seja feito um levantamento sobre as causas do abandono do curso, a fim de possibilitar melhorias que possam vir a amenizar ou mesmo erradicar essa evasão.

Quanto ao ensino, 11 dos alunos o classificaram como Bom, correspondendo a 79% dos entrevistados. Parte do descontentamento dos alunos, o que em parte explica o índice de abandono foi a questão do ensino teórico destituído da prática, conformerelato abaixo:

Assim eu achei que ia ter muito na parte da prática mais teve muito da teoria, até demorou um pouco pra começar a parte prática mais depois a gente começou ter a prática e foi melhorando, no começo foi um pouquinho chato acho que todo mundofalou isso. (M.S.L, 2019)

Gráfico 4: Percepções discentes sobre o ensino



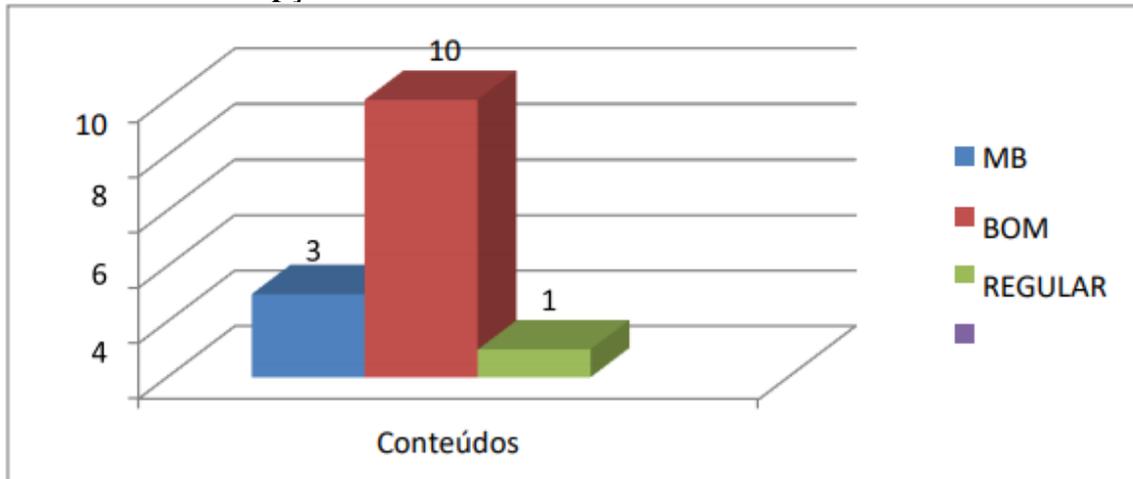
Fonte: dados da pesquisa (2019).

O entrevistado C.B.S confirma em seu relato que “às vezes se tornava chato por ser um curso que envolve a prática a gente fica só na sala e não colocar o conteúdo teórico em prática era complicado. O começo foi um pouquinho chato acho que todo mundo falou isso”. O relato de T.L.F, reforça essa ideia: “não tive tantas aulas práticas com a câmera né, esperava mais sair pra fotografar, mais conseguir aprender muito, o curso foibom.” (T. L. F.2019).

Alguns dos entrevistados, como M.R.S. revelaram que o tempo do curso não foi o ideal para a quantidade de conteúdos abordados e que algumas vezes se fez insuficiente: “Acho que poderia ser mais explanado, aberto. Mas acho que o curso, ele não foi bem pensado em relação ao tempo, muito conteúdo pra pouco tempo”.

Esse também foi o teor do relato de T.L.F: “na teoria foi boa. Alguns professores conseguiram passar todo conteúdo, tudo, mas um ou dois não conseguiram passar o conteúdo completamente, a parte prática foi regular porque não teve acesso a câmera”.

A qualidade dos conteúdos ministrados também foi questionada. No Gráfico ao passo que obteve-se o resultado abaixo:

**Gráfico 5: Percepções discentes sobre o conteúdo ministrado durante o curso**

Fonte: dados da pesquisa (2019).

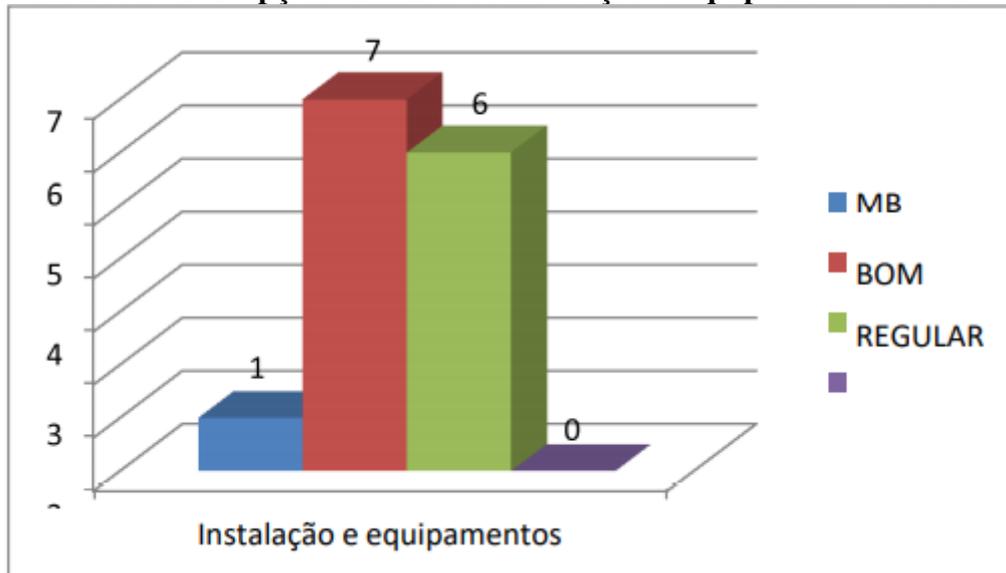
A qualidade dos conteúdos foi avaliada como boa por 72% dos entrevistados, Muito boa por 21% e Regular por apenas 7% deles.

O entrevistado A.F.A, sobre os conteúdos ministrados, relatou que: “eu achei muito bom, conhecemos práticas tipo cianotipia, pin hole, fotografia de madeira... da parte mais antiga até a atual”. (A. F. L., 2019).

No que diz respeito à didática dos (as) professores(as) do curso, apenas 1 entrevistado afirmou ser Muito Boa, 11 como Bom e duas como Regular, ou seja, 85% dos entrevistados aprovaram a didática adotada pelos professores, entretanto, há a necessidade de investimento na melhoria da transposição didática dos/as docentes para melhorar a aprendizagem dos/as discentes. O aluno C.B.S afirmou:

Olha a minha aprendizagem... um incentivo pra estudar no curso entendeu, porque os professores sempre abordam essa ideia da gente sempre tá lendo ainda mais quando a gente entra no curso a gente nunca foca em querer estudar só aquilo, entendeu, então eles sempre incentivam, procura estudar mais sobre a fotografia porque é um universo muito grande.(C.B.S, 2019)

No quesito instalação e equipamentos, como já sugerido no relato anterior, obteve-se o seguinte resultado:

**Grafico 6 - Percepções discentes as instalações e equipamentos do curso**

Fonte: dados da pesquisa (2019).

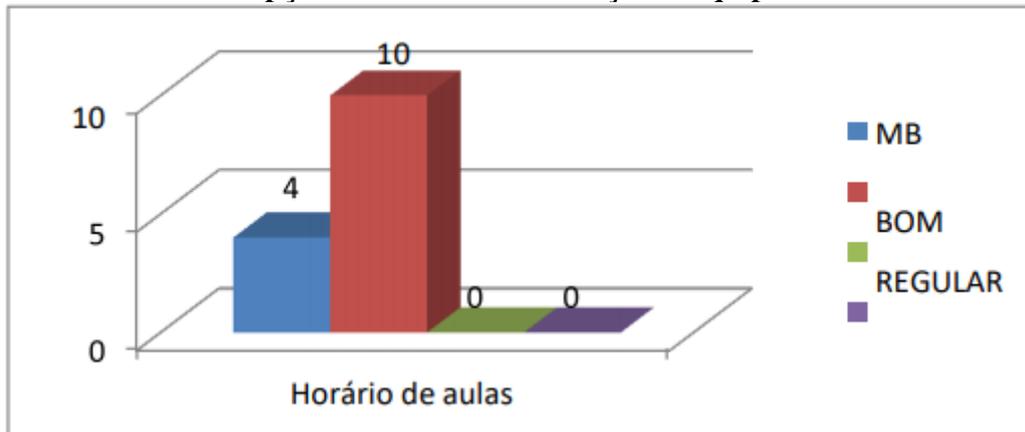
No formulário *on line* sete pessoas responderam que as instalações e equipamentos eram bons, computando 50% do total de entrevistados. Entretanto, seis alunos, 43%, classificaram essa categoria como regular.

Das insatisfações apresentadas pelos entrevistados estão, além de falta de equipamento, está também a insuficiência dos equipamentos para suprir as necessidades:

Então como eu já tinha lido sobre o curso PROCESSOS FOTOGRÁFICOS, eu tinha uma certa noção do que ia acontecer, mas a gente sempre tem expectativas altas sobre, então eu imaginei que por exemplo o curso tivesse todo desenvolvimento, todo aparato necessário pra que os alunos tivesse bastante conteúdo, bastante prática. Foi como aconteceu com a disciplina de fotografia pra editorial de modas que a gente precisou fazer sessões mais trabalhadas, assim que o equipamento não suprimia a necessidade dessas sessões, aí quando a gente foi percebendo isso aí as expectativas foramcaindo. (J.S.P, 2019).

Quanto aos horários das aulas, que ocorreram em turno matutino, os entrevistados relataram que:

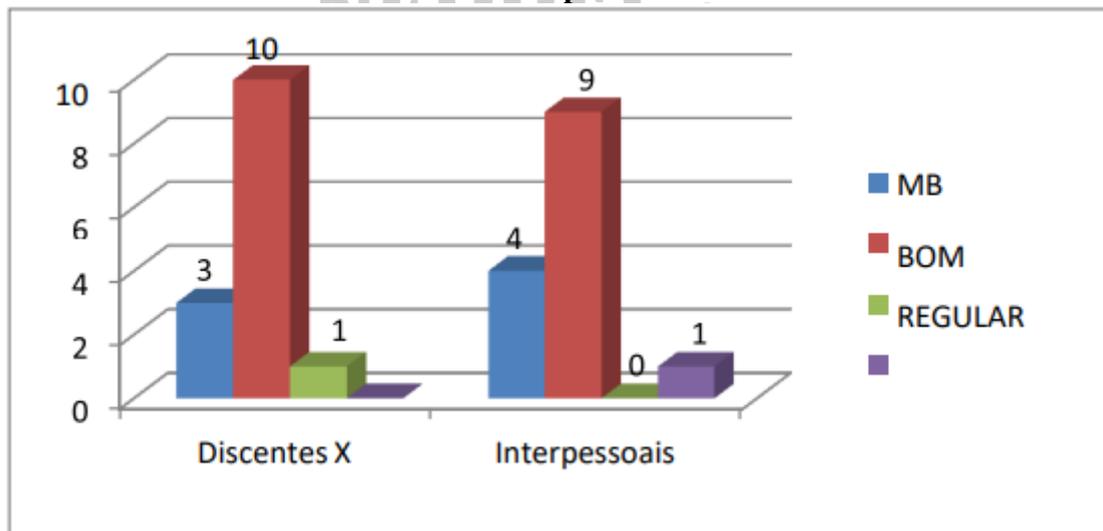
**Gráfico 7: Percepções discentes as instalações e equipamentos do curso**



Fonte: dados da pesquisa (2019).

Observamos que todos os entrevistados mostraram-se satisfeitos com o horário de aulas, tendo 71% deles classificado como Bom e 29% como Muito bom.

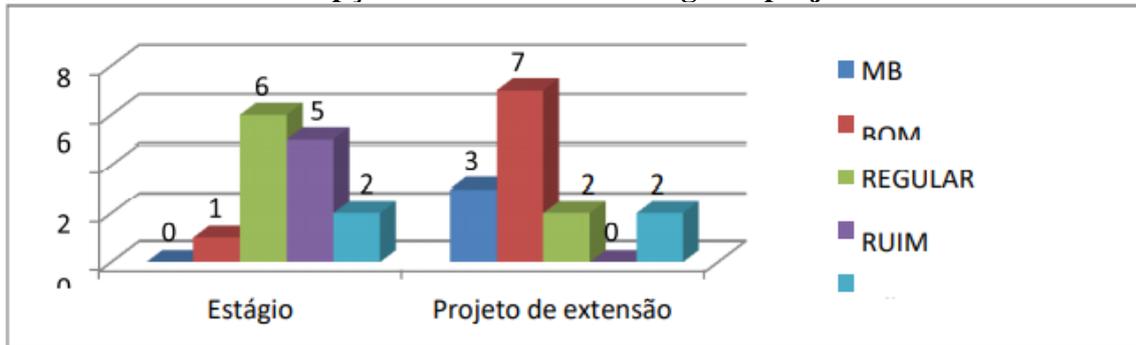
**Gráfico 8: Percepções sobre as relações interpessoais com outros servidores do campus**



Fonte: dados da pesquisa (2019).

As relações entre os alunos foram classificadas como muito boas por 29% dos entrevistados, como bom por 64% e 7% não opinou sobre. Já a relação com os servidores do IFMA foi considerada como Muito Boa por 21% dos entrevistados, como Boa por 72% e como Regular por 7%.

Sobre estágios e projetos de extensão, podemos observar no Gráfico 9:

**Gráfico 9: Percepções discentes sobre estágios e projetos de extensão**

Fonte: dados da pesquisa (2019).

Sobre o estágio, 7% dos entrevistados responderam que foi bom, 43% que foi regular, 36% que foi ruim e 14% não opinaram. Quanto a projeto de extensão, o resultado foi 22% afirmaram ter sido Muito Bom, 50% como bom, 14% como regular e 14% não responderam.

As percepções dos entrevistados ao final da jornada pelo curso de Processos Fotográficos sugerem que os/as habilitados/as vislumbram as chances de inserção no mercado que o curso permite, conforme relato do entrevistado M.R.S: “as oportunidades estão aí e só precisa abraçar: ensaios, aniversários... é uma área boa, cheia de oportunidades. A questão é saber administrar a coisa.”

Já M.R.S, demonstra que a experiência com Processos Fotográficos despertou o interesse em cursar a Licenciatura em Artes Visuais, também disponível na instituição:

Agora é... tô com vontade de fazer Artes Visuais pra afinar a coisa, entender mais de fotografia analógica todo o processo, porque ninguém sabe o que acontece na caixa preta, entende, e é muito massa porque a gente só sabe o que entra e o que sai... É uma viagem. (M.R.S, 2019)

Para outros, a oportunidade serviu de grande aprendizado pelo fato da interação com profissionais já inseridos na área, o que possibilitou uma troca de experiências significativa:

Como falei, me satisfiz bastante é, foi muito além do q'eu imaginei, a gente teve a oportunidade de conhecer profissionais maravilhosos, ensino muito bom, tivemos vivências ótimas, conhecemos de fotografia desde os primórdios, foi muito bom mesmo, uma experiência maravilhosa. (A.F.A, 2019).

Enquanto alguns dos alunos consideram a profissão como possível, como foi o

caso do entrevistado G.M.S que disse: “hoje eu já penso em trabalhar como fotógrafo, hoje eu só penso em ganhar dinheiro com isso, é...não só pelo dinheiro. Mas assim a expectativa que eu tenho é de que eu saia como profissional, como técnico em Processos Fotográficos.”

Outros, não se sentem ainda confiantes em atuar na profissão. Quando perguntados se sentiam-se capacitados/as exercer a profissão, C.B.S diz que: “não totalmente capacitada, porque ainda falta aprender muita coisa, porque ao longo do curso, como disse, a gente não teve tanto contato, então a gente tá aprendendo por conta própria agora, a gente ainda tá se virando.

Os/as entrevistados/as que têm a fotografia como um hobby, não consideram trabalhar na área, porém se vier a ocorrer, revelam que se sentirão inseguros, como foi o entrevistado M.S.L, que relatou: “como eu via o curso mais como hobby, eu não tinha aquele interesse em aprender tudo da fotografia, não me aprofundar e nada mais do que eu via no curso. Eu acho que se for trabalhar profissionalmente vou me sentir um pouco acuada”. (MSF, 2019).

O entrevistado T.L.F evidenciou que parte da insegurança em exercer a profissão deu-se em razão ao pouco contato com as câmeras fotográficas: “acho que não, porque não sei mexer com a câmera.” (TLF, 2019)

Por fim, alguns dos/as entrevistados/as, o curso serviu como fundamentação e garantiu maior segurança para atuar na área, como explica A.F.A: “Sim, eu me sinto um pouco mais segura pelas técnicas que a gente aprendeu, pela vivência,

### 3 CONCLUSÃO

De modo geral, esta pesquisa sobre o curso de Processos Fotográficos surgiu a partir do momento em que foi necessário saber mais a fundo sobre as motivações, expectativas e percepções dos alunos(as) sobre o referido curso.

Sabe-se que esses alunos são os pioneiros dessa modalidade de curso do Instituto Federal do Maranhão - campus Centro Histórico, por isso foi necessário uma investigação mais aprofundada para que os resultados traga informações importantes nos ajustes de melhorias para o futuro. Ademais, essa primeira turma teve o privilégio por estarem participando de uma concorrência gigantesca no que tange ao número de vagas relacionadas ao total de pessoas escritas.

Por outro lado, no decorrer do curso, os alunos se depararam com problemas como a falta de alguns materiais que são imprescindíveis para o sucesso do curso, no caso a existência de apenas uma câmera para ser manuseada por todos os alunos(as). Outro ponto negativo, foi a dificuldade na utilização de uso do laboratório. E também, teve a questão da evasão de alunos no curso.

Portanto, a pesquisa tem sua importância para que deva sanar esses pontos negativos, para que as próximas turmas não venham a sofrer com a ausência de práticas e uso do laboratório quando necessário e também deve ser feito um trabalho mais sobre porque o desinteresse dos alunos pelo curso, levando - os a abandonar o curso.

#### REFERÊNCIAS

- KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza et al (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. **Plano do cursotécnico em Processos Fotográficos na forma subsequente ao Ensino Médio**. São Luís: IFMA, 2018, 53 p.
- KUENZER, A.Z. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.
- MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos** (online), v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <  
<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110> >  
.Acesso em: 28 jan. 2018.
- NOGUEIRA, M. A. A construção da excelência escolar – um estudo de trajetórias de estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, M.A.; ZAGO, N.; ROMANELLI, G. (Orgs.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 125- 154.
- NOGUEIRA, C; FORTES, M. F. A importância dos estudos sobre trajetórias escolares na Sociologia da Educação contemporânea. **Revista Paidéia**, Belo Horizonte, Ano III, n. 2, 2004 Disponível em: <  
<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/1339> > .Acesso em: 18 fev. 2018.
- POIRIER, j. et alii. **História de vida: teoria e prática**. Trad. De João Quintela. Oeiras: Celta, 1999.

# O ENSINO RELIGIOSO NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DO GRÃO-PARÁ (1841 - 1887): UM ESTUDO INTRODUTÓRIO<sup>1</sup>

*Viviane Dourado (UFPA) – vivianedrd2@gmail.com*  
*Monika Reschke (UFPA) – reschke.monik@gmail.com*  
*Jamylle Maia (UFPA) – jamyllepmaia@gmail.com*

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir preliminarmente a presença do ensino religioso na legislação educacional da Província do Pará, entre os anos de 1841 e 1887, para desta forma compreender sua trajetória no período monárquico. Para sua elaboração realizamos uma pesquisa histórica e fizemos uma análise documental, tendo como fontes primárias nove normativas educacionais do período citado. A partir disso, foi possível compreender a importância e a influência do ensino religioso e da igreja católica junto à Coroa, realidade que se manteve até o advento da República em 1889.

**Palavras-Chave:** Ensino religioso. Legislação educacional. Pará.

## ABSTRACT

This work aims to preliminarily discuss the presence of religious education in the educational legislation of the Province of Pará, between the years 1841 and 1887, in order to understand its trajectory during the monarchical period. For its elaboration we carried out a historical research and made a documentary analysis, having as primary sources nine educational norms of the mentioned period. From this, it was possible to understand the importance and influence of religious education and the Catholic Church next to the Crown, a reality that remained until the advent of the Republic in 1889.

**Keywords:** Religious education. Educational legislation.

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino religioso enquanto disciplina presente nas normativas educacionais acabou despertando nosso interesse para investigarmos os conteúdos sobre o ensino de religião presentes na legislação educacional paraense do Império, após o Ato Adicional Diogo de Feijó de 1834. Para seu desenvolvimento fizemos a coleta de material na biblioteca estadual e no arquivo público do estado para, posteriormente, iniciarmos a análise de nove documentos oficiais que demarcaram o recorte temporal do trabalho de 1841 a 1887. Seu objetivo foi discutir preliminarmente a presença do ensino religioso na legislação educacional da Província do Pará, entre os anos de 1841 e 1887, tendo em vista compreender sua trajetória no período monárquico.

Fizemos uma revisão da literatura a partir de um levantamento bibliográfico que relacionou contribuições de diferentes autores, fazendo uso da

---

<sup>1</sup> O presente trabalho, em versão mais elaborada, foi publicado em forma de artigo na REVISTA IBEROAMERICANA DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO-EDUCATIVO.

pesquisa histórica que compreendemos como um “tipo de pesquisa científica, cuja especificidade consiste, do ponto de vista teórico-metodológico, na abordagem histórica – no tempo – do fenômeno educativo em suas diferentes facetas” (MORTATTI, 1999, p. 73).

Realizamos, também, uma pesquisa documental com o objetivo foi de extrair o máximo de informações das fontes investigadas. Sendo estas a Lei nº 97 de junho de 1841, que criou o Liceu Paraense e regulou a instrução primária e secundária da Província; a Lei de nº 203 de outubro de 1851, que reformou a instrução primária e secundária; o Regulamento de abril de 1860, que reformou a instrução primária da Província; a Lei de nº 664 de outubro de 1870, que dividiu o ensino primário em inferior e superior e deu providências relativas à reforma da instrução primária; a Portaria de abril de 1871, que deu novo regulamento à instrução pública da Província; a Portaria de janeiro de 1874, que deu novo regulamento à instrução pública da Província; a Portaria de maio de 1887 que, deu instruções provisórias para o ensino público; o ofício de agosto de 1887, que aprovou o regimento interno das escolas públicas da Província e finalmente a Lei nº 1329 de dezembro de 1887, que equiparou os vencimentos de professores e criou novas disposições para o regimento do ensino dividindo-o em dois graus.

Para analisarmos essas fontes utilizamos a técnica da análise documental com vistas a “extrair os elementos informativos [...] para seu conteúdo de forma abreviada, resultando na conversão de um documento primário em documento secundário” (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 61), buscando produzir inferências possíveis a partir do texto produzido pelas autoridades da época.

Na primeira etapa para a análise documental, realizamos um exame inicial dos documentos que foram analisados através de uma “leitura flutuante” que consiste em “realizar uma leitura superficial dos documentos a fim de escolhe-los” (BARDIN, 1979, apud KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p, 65), ou seja, uma primeira aproximação com os documentos a serem analisados, escolhidos e interpretados para confirmar o foco do estudo. Em seguida, realizamos a exploração dessas fontes primárias, lendo “atentamente toda a documentação a fim de codificar, classificar e categorizar as informações contidas” (BARDIN, 1979, apud KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p 67).

## 2 A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E O ENSINO RELIGIOSO

A partir do já mencionado Ato Adicional de 1834 as províncias passaram a ter mais autonomia e a produzir sua própria legislação a respeito do ensino. No Pará entre os anos de 1841 e 1887 é possível identificar um conjunto de normas que consolidou o ensino de religião nesta província.

A trajetória do Ensino Religioso até se constituir em disciplina escolar, assim como sua permanência no currículo, coloca em evidência sua construção social e histórica, as relações de poder e interesses que a forjaram, na qual se destaca a natureza reguladora da religião, e, por conseguinte, a atribuição dada a essa disciplina como elemento fundamental na formação moral do cidadão brasileiro, que encontra legitimidade nos valores propalados pelo cristianismo (MUNIZ; GOLÇALVES, 2015, p. 12).

Após o fim da Cabanagem, foram tomadas as primeiras iniciativas quanto à instrução paraense, já sob o lume da Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834, conhecida como Ato Adicional Diogo de Feijó pois, de acordo com Oliveira (2004) esta normativa “promove uma das primeiras políticas de descentralização administrativa, conferindo às Províncias o direito de legislar sobre a instrução pública e de promover estabelecimentos próprios” (OLIVEIRA, 2004, p. 948).

O Ato de 1834 faz apenas uma menção à instrução, em seu parágrafo 2º do artigo 10 determinava competências que as assembleias provinciais passariam a ter, entre elas, a de legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios, com exceção das instituições de nível superior e outras congêneres. Veja-se o original:

Art. 10. Compete às mesmas Assembléias legislar:

§2º. Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promove-la, não compreendendo as faculdades de Medicina, os Cursos Jurídicos, Academias actualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem creados por lei original. (BRASIL, 1834)

Alguns fatores dificultaram a efetivação da instrução pública, como o pouco investimento na área e a carência de pessoas habilitadas para o magistério. Além disso, havia a ideia de que a escola não era um bem necessário, como diz Faria Filho “nem a própria escola tinha um lugar social de destaque, cuja legitimidade fosse incontestável” (2000, p.135).

Mesmo assim, observam-se uma profusão de normas que tinham o objetivo de organizar um sistema de instrução pública a começar pela já mencionada Lei nº 97 de junho de 1841, que criou o Liceu Paraense e regulou a instrução primária e secundária na província do Pará, determinando que os “Princípios da moral e Christã e da Religião do Estado” deveriam estar presentes entre os conteúdos programáticos. Além

disso, a religião também tinha influência na demissão de professores pois “daqueles que ofendem a moral publica e a Religião do Estado” (PARÁ, 1841) poderiam ser demitidos sem necessidade de sentença.

Posteriormente, tivemos a Lei nº 203 de Outubro de 1851, que reformou a instrução primária e secundária estabelecendo que, tanto no primeiro quanto no segundo grau, para meninos e meninas se ensinariam “noções dos deveres Moraes e religiosos” (PARÁ, 1851), fator que também influenciava nos requisitos para admissão e demissão dos professores, pois estes deveriam ter bom comportamento moral e religioso, podendo ser demitidos também, caso ofendessem a moral pública ou a religião do Estado.

Em abril de 1860 tivemos o Regulamento que reformou a instrução primária da província e que também regulamentava, nos artigos 15, 16 e 17, o ensino de “noções dos deveres moraes e religiosos”. Este regulamento estabelecia a conduta desejada para os professores que deveriam justificar, como previsto no artigo 12, “sua conducta, moral, civil e religiosa”. No caso das escolas particulares de instrução primária, era necessário que “apessoa que a requerer professar a religião do Estado” (Art. 96). Esta norma também determinava a demissão dos professores caso estes ofendessem a moral pública ou a religião do Estado.

Dez anos depois, em outubro de 1870, foi editada a Lei nº 664 que dividia o ensino primário em inferior e superior, e dava providências relativas à reforma da instrução primária, estabelecendo que no ensino primário inferior deveriam ser ensinadas moral civil e religiosa, valendo isto, também, para o ensino feminino.

Logo após, foi baixada a Portaria de abril de 1871, que dava novo regulamento à instrução pública da Província, recomendando que o ensino primário nas escolas públicas deveria conter aulas de “Instrução moral e religiosa.” e a “leitura dos Evangelhos e noticia da Historia Sagrada.” (Art. 30) nos seus primeiro e segundo grau, respectivamente. Importante destacar que os materiais utilizados nessas aulas deveriam passar pela aprovação de Prelado Diocesano. A Portaria também determinava que as escolas particulares poderiam ser estabelecidas por “qualquer pessoa nacional ou estrangeira” (Art. 28) sendo estas obrigadas a não ensinar qualquer doutrina que fosse contrária à religião católica e à forma de governo da época, onde isso acontecesse seria permitido ao diretor geral mandar fechar o estabelecimento. Quanto ao curso da escola normal, também deveria seguir os padrões religiosos do período, visto que só eram

admitidos alunos que soubessem o catecismo da doutrina cristã (Art. 120). Para assegurar isso também era ensinado aos futuros professores “Instrução moral e religiosa” (Art. 108).

Em janeiro de 1874 foi baixada outra Portaria, agora instituindo um novo Regulamento à Instrução Pública da Província, onde era estabelecido, no Artigo 19, o ensino de “Instrução Religiosa” para as escolas elementares de segundo grau e “Leitura da Escola Sagrada” para as escolas efetivas. Como de praxe, os professores somente estariam aptos para o magistério se professassem a religião do Estado e aqueles que não tivessem cometido ofensas à moral e a religião católica, fato que também contribuía para que professores vitalícios perdessem suas cadeiras.

Mais adiante, tivemos a Portaria de Maio de 1887, que dava instruções provisórias para o ensino público, recomendando em seu Artigo 2º, o ensino de “catecismo, noções de Moraes e deveres cívicos.” para as escolas de primeiro grau. Nas escolas de segundo grau, de acordo com o artigo 3º, haveria o ensino de “Instrução religiosa e cívica” e nas escolas provisórias deveria ser ensinada a “doutrina cristã”.

No mesmo ano, no mês de Agosto foi emitido um ofício, que aprovava o regimento interno das escolas públicas da Província, estabelecendo, em seu Artigo 1º, que nas escolas provisórias, na 1º, 2º e 3º classe, deveria haver o ensino de “Doutrina cristã” a se desenvolver da seguinte forma:

Na primeira classe, o ensino religioso limitar-se-há ao signal da Cruz ao Padre Nosso e á Ave-Maria; na segunda, compreenderá mais a Salve Rainha e o Symbolo dos Apostolos; na terceira, entrarão os Mandamentos da Lei de Deus, os da Santa Madre Igreja, as Obras de Misericórdia e os Sete Sacramentos (PARÁ, 1887).

Ainda segundo este ofício nas escolas de primeiro grau os alunos também deveriam ser divididos em classes, havendo em todas o ensino de “Religião”. Para as escolas de segundo grau, também divididas em classes, era ensinada a “Instrução Religiosa” apenas na primeira classe. No seu artigo 9º, ficava estabelecido que “Os alumnos acatholicos não serão obrigados a acompanhar os exercicios religiosos”.

Finalmente, em dezembro de 1887 foi promulgada a Lei nº 1329 de Dezembro de 1887, que equiparava os vencimentos de professores e criava novas disposições para o regimento do ensino dividido em dois graus; estabelecendo que os professores de primeiro grau eram obrigados a ensinar religião. Neste ofício também existe uma

menção a alunos que não professassem a religião do Estado, tratando os mesmos como “acatholicos” estabelecendo que estes alunos não seriam obrigados a participar dos exercícios religiosos. Porém, anterior e posteriormente a esse ofício nada é mencionado sobre essa “classe” de alunos.

Como se pode perceber, um dos aspectos a destacar no conjunto dessa legislação é a obrigatoriedade de cursar as disciplinas que vinculadas ao ensino da religião católica. Mesmo com mudanças em sua nomenclatura a disciplina se fez presente nos nove documentos, o que corrobora a inegável interferência da Igreja na formação dos súditos do Império, impondo o aprendizado dos princípios do catolicismo.

Como forma de garantir a instrução religiosa, a religião do Estado também era requisito para a admissão e demissão dos professores, sendo estabelecida à eles a obrigatoriedade de professar o catolicismo e a punição para aqueles “ofendessem” a religião do Estado, ficando estes, sujeitos à demissão. Na portaria de abril de 1871, por exemplo, ficava estabelecido que o magistério só poderia ser exercido por católicos, o que deveria ser comprovado através de atestado dos párocos

### 3 CONCLUSÃO

Neste trabalho observamos a implantação tardia do sistema de ensino no Brasil, que se caracterizava por ser resultante de um aparato jesuítico. Importante destacar a notoriedade da ideia de que o ensino religioso na educação pública brasileira apareceu no contexto da colonização do país enquanto ensino da doutrina cristã católica, catequese e ensino da religião (MUNIZ; GOLÇALVES, 2015). Posteriormente, o sistema jesuítico foi substituído pelo sistema do diretório pombalino que deu início a uma nova etapa da educação brasileira. Entretanto o sistema escolar do período imperial acabou se constituindo em uma cópia do modelo jesuítico no que se refere a “noção de classe e de sala de aula, com o papel dos exercícios e das antologias, com o domínio do corpo e a disciplina do silêncio – o exercício darepetição e as virtudes pedagógicas da memória” (SOUZA, 1998, p. 83).

Também percebemos o ensino de religião como disciplina obrigatória para as escolas da época a partir do reconhecimento de sua importância para a Coroa e identificamos como era organizado ensino de religião no Império a partir da legislação educacional do período, levando em consideração a Constituição do Império e o Ato

Adicional Diogo de Feijó.

De acordo com Castro e Baldino (2015), tanto na Colônia quanto no Império, não era possível perceber de forma aparente uma disputa entre Estado e Igreja, haja vista que ambos os campos, religioso e político, participavam e compartilhavam uma mesma estrutura. Tratavam-se de dois campos que se relacionavam harmonicamente à medida em que nenhum deles perdia sua autonomia, mas ao contrário, se reforçavam mutuamente.

Essa realidade se manteve até o início do período republicano quando novas convicções começavam a ameaçar a hegemonia da Igreja Católica principalmente quanto à sua influência sobre o ensino, já que a esta possuía mais da metade de todo o sistema educacional (CASTRO; BALDINO 2015). Apesar da perda do privilégio de ser a religião oficial do Brasil “as ordens religiosas empenharam-se em ações que ampliassem o número de colégios católicos, de certa forma contrapondo-se aos ideais laicizantes em voga naquele momento.” (CASTRO; BALDINO 2015, p. 71).

Com a Constituição de 1891, o Brasil passou a ser um Estado laico, tendo o dever de garantir a todos a liberdade de professarem sua fé, sem interferência do Estado. Mas, mesmo antes da promulgação da primeira Carta Magna republicana o ensino religioso foi banido das escolas públicas pelo Ministro na Instrução Pública, Correios e Telégrafos, Benjamim Constant, entrando em curso “uma disputa pelo campo do lugar da religião na educação. Forma-se o embate entre o público e o privado, entre o religioso e o laico” (CASTRO; BALDINO 2015, p. 72).

Constatamos que ensino religioso foi e continua sendo objeto de mudanças e reflexões permanentes, desde a sua criação e implementação pela Igreja Católica no período colonial e sua trajetória, até se constituir em disciplina escolar, levando em consideração as relações entre Igreja e Estado desde aquele momento, quando o campo religioso e estatal se fundem, foi permeada por disputas de espaço no âmbito da escola pública.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ato Adicional de 1834.** Município Neutro, 1834. BRASIL. **Constituição de 1824.** Município Neutro, 1824.

CASTRO, Raimundo Márcio Mota de; BALDINO, José Maria. O Ensino Religioso no Brasil: a constituição de campo disputado. **Revista de Estudos da Religião**, v. 15, n. 2, p. 67-79, 2015.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. (2000). Instrução elementar no século XIX. In E. M. S. T. Lopes, L. M. Faria Filho, & C. G. Veiga (Org.), **500 anos de educação no Brasil** (2a. ed.). Belo Horizonte, MG: Autêntica.

KRIPKA, Rosana Maria L.; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, D. de L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD**, v. 14, n. 2, p. 55-73, 2015.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas sobre linguagem, texto e pesquisa histórica em educação. **História da educação**, v. 3, n. 6, p. 69-77, 1999.

MUNIZ, Tamires Alves; GONÇALVES, Ana Maria. Ensino religioso: história de sua constituição como disciplina escolar. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**—04 a 08 de outubro de 2015. UFSC, Florianópolis.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. As origens da educação no Brasil: da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 945-958, 2004.

PARÁ (Estado). **Lei nº 1329 de dezembro de 1887**. Equipara os vencimentos de professores e cria novas disposições para o regimento do ensino, dividindo-o em dois graus. Belém, 1887.

PARÁ (Estado). **Lei nº 203, de outubro de 1851**. Reforma a instrução primária e secundária da Província. Belém, 1851.

PARÁ (Estado). **Lei nº 664 de outubro de 1870**. Divide o ensino primário em

inferior e superior e dá providências relativas à reforma da instrução primária. Belém, 1870.

PARÁ (Estado). **Lei nº 97, de junho de 1841**. Cria o Liceu Paraense e regula a instrução primária e secundária da província do Pará. Belém, 1841.

PARÁ (Estado). **Ofício de agosto de 1887**. Aprova o regimento interno das escolas públicas da província. Belém, 1887.

PARÁ (Estado). **Portaria de abril de 1871**. Dá novo regulamento à instrução pública da província. Belém, 1871.

PARÁ (Estado). **Portaria de janeiro de 1874**. Deu novo regulamento à instrução pública da província. Belém, 1874. PARÁ (Estado). **Portaria de maio de 1887**. Dá instruções provisórias para o ensino público. Belém, 1887.

PARÁ (Estado). **Regulamento de abril de 1860**. Reforma a instrução primária da Província. Belém, 1860.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. Decorar, lembrar e repetir: o significado de práticas escolares na escola brasileira do final do século XIX. **História da educação: processos, práticas e saberes**. São Paulo: Escrituras, 1998.

## O ESFORÇO DOCENTE NO MARANHÃO

Marilene Gonçalves Morais (UFMA) – marilenemorais11.0@gmail.com

Jackeline de Sousa Costa (SEED-PR) – costa.jackelinesousa@gmail.com

### RESUMO

O presente estudo discorre a respeito de dados do Indicador Esforço Docente (IED) no ensino fundamental e médio no Estado do Maranhão no período de 2013-2019. O IED é um indicador de contexto escolar elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que tem por finalidade resumir numa única medida o esforço dispendido pelos docentes da educação básica, ao desempenhar a profissão de professor (a). Este indicador é categorizado em 6 (seis) níveis, sendo que quanto maior o nível, maior o esforço docente empreendido. A escolha deste tema deve-se a situação atual da profissão docente no Brasil, visto que esta é influenciada diretamente pelas mudanças políticas, econômicas e sociais, que acarretam em consequências negativas no âmbito físico, psicológico e profissional destes. Outro fator importante a destacar, é o desgaste da profissão devido aos constantes conflitos de interesse entre as diversas esferas administrativas (Federal, Estadual e Municipal) e a classe docente, que lutam pelos seus direitos que ao longo do tempo estão sendo suprimidos. Neste cenário, este trabalho tem como objetivo central expor e analisar dados globais do IED referentes ao Estado do Maranhão, no período de 2013-2019, tendo como principal fonte de coleta das informações estatísticas o INEP, além de consultar artigos, livros, revistas, dentre outros meios de pesquisa que tratam do tema. Assim, a partir dos dados obtidos nesta pesquisa, observou-se que no Estado do Maranhão o IED referente ao ensino fundamental se concentra nos níveis 1, 2 e 4 em todos os anos do período considerado, no entanto os níveis demonstram entre si, uma variação significativa na série analisada na pesquisa. Em relação ao ensino médio, o IED está acumulado principalmente nos níveis 4, 3 e 2 na maioria dos anos da série em estudo, apresentando exceção apenas para os anos 2017 e 2018, que apontam o nível 5, como terceiro nível de maior acúmulo percentual, porém os níveis entre si, apresentam uma variação pouco expressiva no período de 2013 a 2019.

**Palavras-chave:** Esforço Docente no Maranhão. Profissão Docente. Condições de Trabalho Docente.

### ABSTRACT

This study discusses data from the Teaching Effort Indicator (IED) in elementary and high school in the State of Maranhão in the period 2013-2019. The IED is an indicator of the school context developed by the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP), which aims to summarize in a single measure the effort spent by teachers of basic education, when performing the profession of teacher. This indicator is categorized into 6 (six) levels, the higher the level, the greater the teaching effort undertaken. The choice of this theme is due to the current situation of the teaching profession in Brazil, since it is directly influenced by political, economic and social changes, which have negative consequences in their physical, psychological and professional scope. Another important factor to highlight is the wear and tear of the profession due to the constant conflicts of interest between the various administrative spheres (Federal, State and Municipal) and the teaching class, which fight for their rights that are being suppressed over time. In this scenario, this work has the central objective of exposing and analyzing global FDI data referring to the State of Maranhão, in the period of 2013-2019, having as main source of collection of statistical information INEP, in addition to consulting articles, books, magazines, among other means of research dealing with the topic. Thus, from the data obtained in this research, it was observed that in the State of Maranhão, the FDI referring to elementary education is concentrated at levels 1, 2 and 4 in all years of the period considered, however the levels demonstrate among themselves, a significant variation in the series analyzed in the survey. Regarding secondary education, FDI is accumulated mainly at levels 4, 3 and 2 in most years of the series under study, with an exception only for the years 2017 and 2018, which point to level 5, as the third level with the highest percentage accumulation, however the levels between them, show little variation in the period from 2013 to 2019.

**Keywords:** Teaching effort in Maranhão. Teaching Profession. Teaching Work Conditions.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo trata a respeito do Indicador Esforço Docente (IED), elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O IED resume em uma única medida o esforço dispendido pelos docentes da educação básica brasileira, ao desempenhar a profissão de professor (a). Este indicador possui 6

(seis) níveis, sendo que quanto maior o nível, maior o esforço docente empreendido.

Assim, por meio da análise dos dados do IED, é possível lançar luz sobre o trabalho docente no Brasil, bem como perceber os diferentes fatores que interferem no trabalho do profissional da educação, dentre eles: valorização salarial, carga de trabalho, tempo disponível para o planejamento das práticas pedagógicas e para a formação inicial e continuada dos professores, etc. Neste cenário, esse trabalho tem como objetivo central expor e analisar dados globais do IED referente ao ensino fundamental total e médio no Estado do Maranhão, no período de 2013-2019.

Sendo assim, o presente artigo está dividido em cinco sessões, sendo a primeira a *Introdução*, a segunda a *Metodologia*, onde apresenta-se aspectos metodológicos adotados para a realização do trabalho. A terceira corresponde à *Profissão docente*, no qual discorre sobre particularidades da profissão de professor no Brasil. A penúltima, compreende *O esforço docente no Maranhão*, onde exhibe os dados do IED no Maranhão no período de 2013-2019. E por fim, a quinta e última, refere-se às *Considerações finais*, que realiza um apanhado geral do conteúdo exposto no trabalho.

## 2 METODOLOGIA

Para a realização desse trabalho, adotou-se uma metodologia fundada principalmente em pesquisa bibliográfica, pois, tenciona-se analisar basicamente dados estatísticos do IED no ensino fundamental e médio no Estado do Maranhão no período de 2013-2019, divulgados pelo INEP, não sendo necessário, portanto, para atingir o objetivo central do presente trabalho uma pesquisa de campo, por exemplo. Com isso, é indispensável apresentar outras características, e classificá-las de acordo com padrões científicos já estabelecidos, pois segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 48), “Seja qual for a natureza de um trabalho científico, ele precisa preencher algumas características, para ser considerado como tal”.

Desse modo, essa pesquisa do ponto de vista de sua natureza é básica. Quanto à abordagem do problema possui caráter quantitativo/qualitativo, uma vez que, apesar de utilizar dados mensurados, faz-se uso de aspectos qualitativos para a realização das análises. Na perspectiva dos objetivos essa pesquisa é do tipo exploratória-descritiva, pois, proporciona maior compreensão sobre dados do Indicador Esforço Docente (IED) no ensino fundamental e médio no Estado do Maranhão no período de 2013-2019, além de descrever características as variáveis. Quanto aos procedimentos técnicos a

pesquisa é bibliográfica, visto que, possui base teórica constituída a partir de consultas a livros, artigos, revistas, reportagens, dentre outros escritos que abordam a temática deste trabalho.

Em paralelo, torna-se imprescindível apresentar, mesmo que de forma sintética aspectos do IED descritos na Nota Técnica nº 039/2014, do Ministério da Educação, de 17 de dezembro de 2014. Entretanto, ressalta-se que não é objetivo deste trabalho questionar/avaliar a metodologia de construção do cálculo do indicador. Assim sendo, o IED, na referida nota é compreendido como um indicador de contexto escolar, que tem por finalidade sintetizar numa única medida o esforço dispendido pelos docentes da educação básica brasileira, ao desempenhar a profissão de professor (a). O IED leva em consideração dados dos docentes de anos iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio, existentes nos microdados do Censo da Educação Básica. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014).

Assim, mediante aos dados do Censo da Educação Básica, as características: número de escolas em que atua; número de turnos de trabalho; número de alunos atendidos e número de etapas nas quais leciona, serviram de base para elaboração do indicador. Dessa forma, o IED é categorizado em 6 (seis) níveis, sendo que quanto maior o nível, maior é o esforço docente empreendido no exercício da profissão. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014). Níveis estes, demonstrados no quadro 1:

Quadro 1 – Descrição dos níveis de esforço docente

Níveis	Descrição <sup>1</sup>
Nível 1	Docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.
Nível 2	Docente que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa
Nível 3	Docente que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa.
Nível 4	Docentes que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.
Nível 5	Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.
Nível 6	Docente que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

Fonte: Ministério da Educação, 2014.

Nota: <sup>1</sup>Características apresentadas por pelo menos dois terços dos docentes.

Acrescenta-se ainda que, o INEP disponibiliza para esse indicador dados no íterim de 2013-2019, com abrangência geográfica de Brasil, regiões, estados, municípios e escolas, ou seja, um volume considerado de informações, tornando-se necessário um recorte menor, para possibilitar a execução da pesquisa. Mediante isso, o

presente estudo optou para sua análise, o seguinte recorte: IED do ensino fundamental total e ensino médio, no Estado do Maranhão, no período de 2013-2019.

### 3 A PROFISSÃO DOCENTE

Ao se considerar o tema trabalho docente é importante entender que a educação é um direito constitucional, portanto, compõe os direitos fundamentais, contido no artigo 6º da Constituição Federal do Brasil de 1988. Que aduz o seguinte: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. (BRASIL, 1988). Dessa forma, entende-se a educação como um direito social, e que este deve ser ofertado à sociedade, como um dever do Estado. E para que este direito seja entregue de forma eficiente é necessário que haja um trabalho docente eficaz, que satisfaça a necessidade da sociedade.

A partir disso, inicialmente é interessante trazer o conceito de trabalho docente, para que haja um melhor entendimento deste trabalho. Para Basso (1998), ao disciplinar acerca do trabalho docente, entende que:

é considerado em sua totalidade que não se reduz à soma das partes, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento. A análise do trabalho docente, assim compreendido, pressupõe o exame das relações entre as condições subjetivas - formação do professor - e as condições objetivas, entendidas como as condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática - participação no planejamento escolar, preparação de aula etc. - até a remuneração do professor. (BASSO, 1998, p.3)

Ou seja, o trabalho docente se refere ao todo, que inclui desde a sua formação até as condições de trabalho a que são submetidos os professores. Dessa forma, compreendendo as condições de trabalho como um fator que influenciará no resultado do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Como dispõe o autor supracitado, estão inseridos no trabalho docente as suas habilidades e competências, visto que fazem parte deste a participação no planejamento escolar, a preparação de aula e até mesmo a remuneração desses profissionais.

No que tange à formação docente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), dispõe sobre a formação de docentes e seus requisitos que qualificam o professor para atuar na educação básica, como segue abaixo:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação

mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Destarte, entende-se que um dos fatores que compõe o trabalho docente se refere à formação docente e estabelece que para o professor estar atuando em sala de aula é necessário que ele possua qualificação em curso de licenciatura plena, ou seja, possuir nível superior, para que assim, possa exercer sua profissão na educação infantil.

Prosseguindo na linha do trabalho docente e dentro do tema de esforço docente, tem-se algo recorrente neste estudo que é a desvalorização da profissão e questões correspondentes a formação inicial e continuada, que são importantes e incluem-se no trabalho docente.

A política global de formação dos profissionais da educação na sociedade brasileira orienta-se, fundamentalmente, para a escola pública e são cada vez mais recorrentes os princípios de justiça e de uma educação de qualidade referenciada pelo social, identificados em projetos sociopolíticos que apontam para a superação das condições de desigualdades existentes no País. As instituições formadoras defendem a formação de um profissional da educação que tenha uma referência ampliada do fenômeno educativo, que seja capaz de compreender criticamente os determinantes e as contradições do contexto em que está inserido, assim como de atuar na transformação desse contexto e na criação das condições para que se efetivem os processos de ensino-aprendizagem, na perspectiva da formação humana. (PEREIRA, 2018, p. 69)

Sendo assim, no que tange à formação do profissional da educação o que se observa é uma preocupação com uma educação que vai além do conteúdo, que atinge a questão da formação humana do estudante, podendo-se deduzir na ideia de ser humano inserido na sociedade, levando-se em conta o contexto em que cada turma está inserida.

Ainda em relação ao trabalho docente, para Silva e Rosso (2008 apud CARVALHO, 2018, p. 35), dispõe que um fator determinante no trabalho docente é a carga de trabalho do professor, pois se há sobrecarga de trabalho aumenta o estresse, o que irá refletir negativamente na qualidade da aula ministrada por esse profissional, além de comprometer o tempo necessário para o planejamento das práticas pedagógicas.

A valorização salarial com a garantia de satisfação das necessidades básicas a partir de seu salário mensal recebido da rede de ensino a que está vinculado pode permitir, por exemplo, que os professores do Ensino Médio se dediquem a uma determinada escola e com tempo disponível para elaborar suas aulas. (COSTA; BOLLMANN, 2018, p. 48).

Ou seja, o trabalho docente também está relacionado com a valorização salarial do professor, pois considera questões básicas como a satisfação das necessidades do dia a dia desses profissionais, o que coaduna com a questão da quantidade da carga de trabalho versus salário, o resultado do trabalho docente é o resultado da soma de fatores que proporcionam boas condições de se realizar um trabalho capaz de satisfazer as necessidades dos estudantes e que estejam conforme as competências e habilidades desses profissionais.

Outro item que merece destaque é a grande quantidade de alunos por turma, que acarreta em dificuldade para os professores ao tentar obter um ambiente adequado de ensino, visto que quanto maior a quantidade de alunos por turma fica mais difícil para o professor atender a todos, com eficiência e levando em consideração as particularidade de cada aluno.

16,7% dos professores do Ensino Médio que lecionam nas escolas estaduais no Brasil têm mais de 300 alunos e atuam nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas. Um esforço docente maior é dispendido por 8,1% que trabalham com mais de 400 alunos e atuam nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas. (COSTA; BOLLMANN, 2018, p. 49)

Conforme aduz o autor supracitado, a quantidade de alunos nas turmas da rede estadual de ensino no Brasil está longe do ideal para que se tenha um ensino de qualidade, pois muitos desses professores atuam em mais de um turno, para poder suprir suas necessidades básicas aumentando sua renda, comprometendo, assim, seu tempo e a qualidade do seu trabalho.

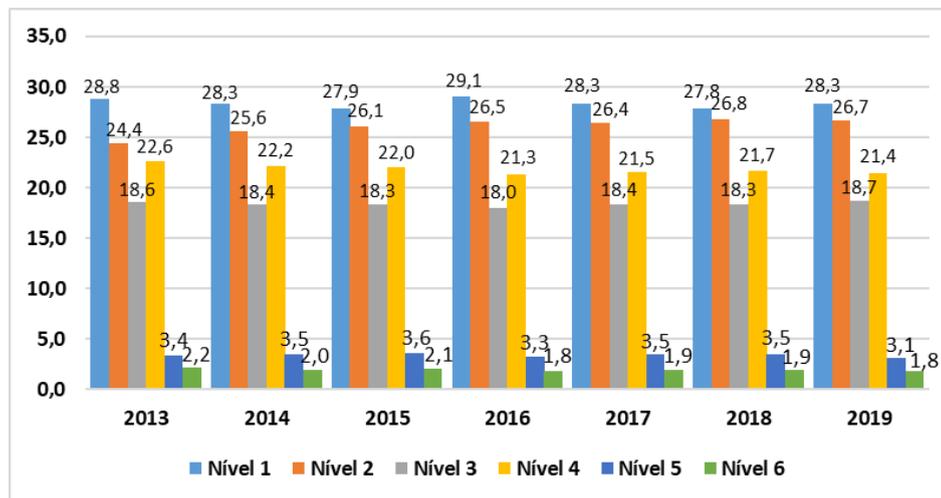
Portanto, os fatores que interferem no trabalho docente vão desde as condições de trabalho, a valorização salarial, a carga de trabalho e o tempo disponível para o planejamento das aulas e para a formação continuada. Além disso, a situação atual da profissão docente no Brasil, é influenciada diretamente pelas mudanças políticas, econômicas e sociais do país, bem como, o esfacelamento da profissão que se deve aos constantes conflitos de interesse entre as diversas esferas administrativas (Federal, Estadual e Municipal), provocando a supressão de direitos da categoria e por conseqüências efeitos negativos no âmbito físico, psicológico e profissional dos docentes.

#### **4 O ESFORÇO DOCENTE NO MARANHÃO**

Com base no recorte de dados analisados nesse estudo, observou-se que o IED,

apresenta maior concentração nos níveis 1, 2 e 4 (1º, 2º e 3º, respectivamente), em todos os anos do período considerado. Com isso, no primeiro ano da série, em 2013, a maioria (75,8%) dos docentes do ensino fundamental no Maranhão, estavam distribuídos nesses três níveis de esforço docente, ou seja, no ano de 2013, 28,8% dos docentes do ensino fundamental tinham até 25 alunos e atuavam em um único turno, escola e etapa (nível 1), 24,4% docentes do ensino fundamental tinham entre 25 e 150 alunos e atuavam em um único turno, escola e etapa (nível 2), e 22,6% tinham entre 50 e 400 alunos e atuavam em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas (nível 4), conforme demonstra o gráfico 1:

Gráfico 1 – Percentual de docentes que atuam no ensino fundamental por nível de esforço – Maranhão – 2013-2019



Fonte: INEP/Censo da Educação Básica 2013-2019.

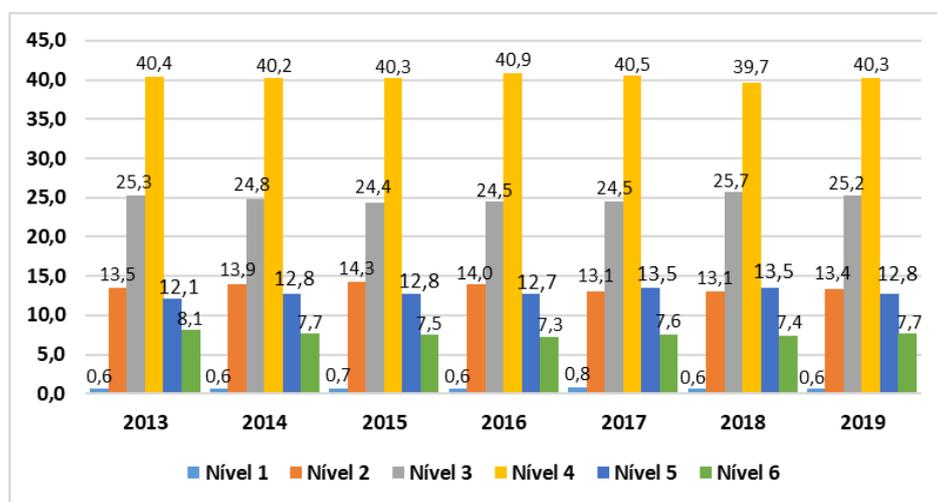
Em 2019, último ano da série estudada, 76,4% dos docentes do ensino fundamental no Maranhão, permaneciam distribuídos entre os níveis 1, 2 e 4, sendo que 28,3% dos docentes do ensino fundamental tinham até 25 alunos e atuavam em um único turno, escola e etapa (nível 1), 26,7% dos docentes do ensino fundamental tinham entre 25 e 150 alunos e atuavam em um único turno, escola e etapa (nível 2), e 21,4% tinham entre 50 e 400 alunos e atuavam em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas (nível 4).

Nesse âmbito, acrescenta-se ainda que, ao observar os valores percentuais do gráfico 1, verifica-se um movimento tímido de mudanças, ou seja, o acúmulo percentual não apresenta grandes oscilações em seus valores de um nível para outro ao longo do período estudado, permanecendo os níveis 1, 2 e 4, sempre em destaque. Apontando

assim, que docentes da educação básica no ensino fundamental, dispõem um esforço considerável para desempenhar sua profissão de professor.

Em relação, ao ensino médio no Maranhão no período de 2013-2019, o IED está acumulado principalmente em três níveis, sendo eles: os níveis 4, 3 e 2 (1º, 2º e 3º, respectivamente), ambos possuem maior concentração percentual na maioria dos anos da série em estudo, com exceção dos anos 2017 e 2018, onde o nível 5, é o terceiro nível de maior concentração percentual, conforme exibe o gráfico 2:

Gráfico 2 – Percentual de docentes que atuam no ensino médio por nível de esforço – Maranhão – 2013-2019



Fonte: INEP/Censo da Educação Básica 2013-2019.

A partir do gráfico 2, observa-se ainda que, no primeiro ano da série, 2013, grande parte dos docentes (79,2%), estavam incluídos nesses três níveis. Em outras palavras, 40,4% dos docentes tinham entre 50 e 400 alunos e atuavam em dois turnos, em uma ou duas escolas em duas etapas (nível 4), 25,3% tinham entre 25 e 300 alunos e atuavam em um ou dois turnos em uma única escola e etapa (nível 3), e 13,5% tinham entre 25 e 150 alunos e atuavam em um único turno, escola e etapa (nível 2).

No ano de 2019, o cenário não muda significativamente, pois 78,9% dos docentes do ensino médio permaneciam distribuídos entre os níveis 4, 3 e 2, isto é, 40,3% dos docentes tinham entre 50 e 400 alunos e atuavam em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas (nível 4), 25,2% tinham entre 25 e 300 alunos e atuavam em um ou dois turnos em uma única escola e etapa (nível 3), e 13,4% tinham entre 25 e 150 alunos e atuavam em um único turno, escola e etapa (nível 2).

Dessa forma, os dados do ensino médio, exposto no gráfico 2, demonstram que,

assim como no ensino anterior, apesar das exceções dos anos 2017 e 2018, não houve mudanças significativas no acúmulo percentual dos níveis 4, 3 e 2, indicando-se assim, que os docentes da educação básica no ensino médio, dispendem um esforço ainda maior que no ensino fundamental para desempenhar sua profissão de professor.

Mediante aos dados da série 2013-2019 expostos, observa-se que muito pouco ou nada mudou no nível de esforço que o docente faz no exercício de sua profissão no Estado do Maranhão, independentemente do nível de ensino (fundamental e médio) em que atua, ou seja, o esforço dispendido por professores em sala de aula ainda é enorme e possivelmente está longe de ser bem remunerados e valorizados.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo discorreu sobre o tema esforço docente no Maranhão, utilizando como base principalmente dados estatísticos divulgados pelo INEP acerca do Indicador Esforço Docente (IED), compreendido aqui como um indicador de contexto escolar, que tem por finalidade sintetizar numa única medida o esforço dispendido pelos docentes da educação básica brasileira, ao desempenhar a profissão de professor (a). Desse modo, o IED leva em consideração características como: número de escolas em que atua; número de turnos de trabalho; número de alunos atendidos e número de etapas nas quais leciona, além de ser categorizado em 6 (seis) níveis, sendo que quanto maior o nível, maior é o esforço docente empreendido no exercício da profissão.

A pesquisa fez uso de consulta a artigos, revistas, livros, dentre outros documentos e escritos que tratassem a respeito da temática abordada pelo estudo. Assim, diante do enorme volume de dados estatísticos encontrados, a pesquisa fez um recorte menor, com intuito de tornar a pesquisa exequível. Assim sendo, a pesquisa analisou somente dados referentes ao IED no ensino fundamental e médio no Estado do Maranhão no período de 2013-2019.

Nesse cenário, ao caracterizar o esforço docente no Brasil, entende-se que o trabalho docente se refere ao todo, que inclui desde a sua formação até as condições de trabalho a que são submetidos os professores. Observa-se ainda, que fatores como carga horária, valorização salarial, tempo necessário para o planejamento das aulas e formação continuada, etc., contribuem para a satisfação ou não do profissional docente no seu dia a dia de trabalho, refletindo sobremaneira no aprendizado dos alunos, bem como no estado físico, emocional e psicológico do professor.

No que diz respeito ao IED, observou-se com os dados analisados, que no ensino fundamental, o esforço docente concentra-se nos quatro primeiros níveis, em todos os anos do período considerado, porém os níveis 1, 2 e 4, exibem maior acúmulo percentual, exibindo assim em 2013, 28,8% dos docentes do ensino fundamental tinham até 25 alunos e atuavam em um único turno, escola e etapa, 24,4% tinham entre 25 e 150 alunos e atuavam em um único turno, escola e etapa, e 22,6% tinham entre 50 e 400 alunos e atuavam em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.

No ano de 2019, a concentração permaneceu nos mesmos níveis, demonstrando que 28,3% % dos docentes do ensino fundamental tinham até 25 alunos e atuavam em um único turno, escola e etapa, 26,7% tinham entre 25 e 150 alunos e atuavam em um único turno, escola e etapa, e 21,4% tinham entre 50 e 400 alunos e atuavam em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.

Quanto ao IED no ensino médio, verificou-se o IED que está acumulado principalmente nos níveis 4, 3 e 2, ambos possuem maior concentração percentual na maioria dos anos da série em estudo, com exceção dos anos 2017 e 2018, onde o nível 5, é o terceiro nível de maior concentração percentual. Nesse sentido, no ano de 2013, 40,4% dos docentes tinham entre 50 e 400 alunos e atuavam em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas, 25,3% tinham entre 25 e 300 alunos e atuavam em um ou dois turnos em uma única escola e etapa, e 13,5% tinham entre 25 e 150 alunos e atuavam em um único turno, escola e etapa.

Em 2019, último ano da série, 40,3% dos docentes tinham entre 50 e 400 alunos e atuavam em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas, 25,2% tinham entre 25 e 300 alunos e atuavam em um ou dois turnos em uma única escola e etapa, e 13,4% tinham entre 25 e 150 alunos e atuavam em um único turno, escola e etapa. Deixando claro que não houve mudança significativa.

Diante dos dados analisados da série 2013-2019, percebe-se que o esforço dispendido por professores no exercício de sua profissão é enorme e muito pouco tem sido feito para que esse indicador ou tantos outros possam diminuir, ou seja, muito pouco ou nada mudou no nível de esforço que o professor faz para desempenhar a atividade docente no Estado do Maranhão, independentemente do nível de ensino (fundamental e médio) em que atua. Dessa forma, acredita-se que o Estado precisa de mais estímulos internos e externos para fomentar e implementar políticas públicas que visem dar melhores condições de trabalho aos docentes.

## REFERÊNCIAS

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, 1998. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 05 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 06 jan. 2020.

CARVALHO, Maria R. V. **Formação docente e desempenho discente na educação básica**. 2018. 208 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2018. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/32141/1/2018\\_MariaReginaViveirosdeCarvalho.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/32141/1/2018_MariaReginaViveirosdeCarvalho.pdf). Acesso em 02 fev. 2020.

COSTA, G., BOLLMANN, M. Formação e Condições de trabalho do professor do ensino médio no Brasil. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v.18, n. 2, p. 40-54, 2018. Disponível em: [www.univali.br/periodicos](http://www.univali.br/periodicos). Acesso em: 10 jan. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE

ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Indicador de Esforço Docente**. Brasília, DF: [MEC], 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>. Acesso em: 02 fev. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica nº 039/2014**. Brasília, DF: INEP, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>. Acesso em: 02 dez. 2019.

PEREIRA, Júlio. E. D. Prodoc: 20 anos de pesquisas sobre a profissão, a formação e a condição docentes. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 10, n. 18, p. 67-74, 2018. Disponível em: <https://revformacao docente.com.br/index.php/rbpf/article/view/181>. Acesso em: 10 de fev. 2021.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 18 abr.2020.

# O GRUPO ESCOLAR JOÃO BLOS: PRÁTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO EM CAMPO BOM/RS (1941 – 1972)<sup>1</sup>

José Edimar de Souza (UCS) - e-mail: [jesouza1@ucs.br](mailto:jesouza1@ucs.br)

## RESUMO

As pesquisas referentes a instituições educativas se caracterizam como um campo propício para se compreender diferentes contextos da História da Educação. Na primeira metade do século XX, as instituições escolares, sobretudo, de ensino primário no Brasil, passam por um processo de transformação. A influência dos governos positivistas e o advento do governo republicano no país contribuiu para caracterização de representações que vinculavam nas apenas as ideias de nacionalismo e progresso, mas associavam uma determinada arquitetura escolar ao desenvolvimento e modernidade que se projetava pela educação do povo; garantia do regime político nacional. Objetivo deste trabalho consiste em compreender como a instalação dos grupos escolares em um município da região metropolitana de Porto Alegre se desenvolveu e que contribuições promoveram para comunidade local. O grupo escolar João Blos, atualmente, uma instituição escolar pública mantida pelo governo estadual, iniciou suas atividades em uma sala alugada de uma residência, no bairro João Blos. A referida escola iniciou com nome de Escola Municipal João Pessoa e, posteriormente, na década de 1950 passou para administração estadual. O estudo sustenta-se nos referenciais teóricos da história cultural e valendo-se de documentos escritos e iconográficos se constrói a partir da análise documental um modo de conhecer e compreender os primeiros tempos de funcionamento da instituição. Os documentos sinalizam uma relação intensa com a cultura nativista local, o tradicionalismo gaúcho, além de práticas que podem ser associadas como herança do regime político do Estado Novo. As festas e atividades cívicas, na pequena instituição são vividas com entusiasmo e os valores do tradicionalismo permeiam as relações dos processos de ensino desenvolvidos neste educandário.

**Palavras-chave:** Instituições Escolares. Grupo Escolar. Práticas de escolarização.

## 1 INTRODUÇÃO

A história se ocupa de fenômenos que ocorrem em determinado espaço e tempo. A recortar e organizar fatos do tempo e do espaço, constrói e dimensiona possibilidades para sua compreensão.

## ABSTRACT

The researches related to educational institutions are characterized as a propitious field to understand different contexts of the History of Education. In the first half of the twentieth century, school institutions, especially primary schools in Brazil, are undergoing a process of transformation. The influence of positivist governments and the advent of republican government in the country contributed to the characterization of representations that linked only the ideas of nationalism and progress, but associated a certain school architecture with the development and modernity that was projected by the education of the people; guarantee of the national political regime. The objective of this work is to understand how the installation of school groups in a municipality in the metropolitan region of Porto Alegre developed and what contributions they promoted to the local community. The João Blos school group, currently a public school institution maintained by the state government, started its activities in a rented room in a residence, in the João Blos neighborhood. This school started with the name of Escola Municipal João Pessoa and, later, in the 1950s, it became a state administration. The study is based on the theoretical references of cultural history and, using written and iconographic documents, a way of knowing and understanding the institution's first operating times is built from documentary analysis. The documents signal an intense relationship with the local nativist culture, the traditionalism of the state, as well as practices that can be associated as a legacy of the political regime of the Estado Novo. Parties and civic activities in the small institution are lived with enthusiasm and the values of traditionalism permeate the relationships of the teaching processes developed in this school.

**Keywords/ Palabras clave/ Mots-clés:** School Institutions. School Group. Schooling practices.

<sup>1</sup> Projeto de investigação financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul - FAPERGS – Título: Instituições escolares no Vale do Rio dos Sinos e na Serra Gaúcha- práticas e processos de escolarização na primeira metade do século XX. Processo número: 19.2551.00013035.

Nesse sentido, entendemos que a construção historiográfica é uma ciência<sup>2</sup> fundamentada em vestígios, indícios, evidências que analisa, por meio de critérios, métodos como determinados acontecimentos foram registrados, seja por meio das oralidades, dos documentos, das escritas, das fotografias ou das simbologias, e, nesse sentido, consideramos que a constituição de uma narrativa histórica é uma “[...] ciência da mutação e da explicação da mudança.” (LE GOFF, 2012, p. 15-16).

É pelo exercício da escrita da história que procuramos dar sentido ao conjunto de documentos que, reunidos permitem ordenar um passado, trazer vestígios desse passado vivido por uma memória coletiva de um determinado grupo social. E o cultural “[...] parece ser el dominio de los seres humanos, aquella esfera que ellos mismos han producido individual o colectivamente, reciente o remotamente, deliberada o inconscientemente” (SERNA; PONS, 2013, p. 17).

O estudo sustenta-se nos referenciais teóricos da história cultural e valendo-se de documentos escritos e iconográficos se constrói a partir da análise documental um modo de conhecer e compreender os primeiros tempos de funcionamento da instituição. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho consiste em compreender como a instalação dos grupos escolares em um município da região metropolitana de Porto Alegre se desenvolveu e que contribuições promoveram para comunidade local.

Neste estudo entendemos o documento a partir de Cellard (2008), como um registro preservado e resguardado que possibilita aos pesquisadores das ciências humanas e sociais, discutir, compreender, analisar e refletir sobre as dimensões do tempo, do social, do cultural e de tantos outros fatores ligados a um determinado contexto histórico. Além disso, podemos caracterizar como documento tudo o que elegemos como fontes que nos auxiliam a elucidar nossos problemas de pesquisa. Estes documentos são caracterizados pelos vestígios ou indícios de uma conjuntura passada que auxiliam os pesquisadores na construção da operação historiográfica na forma como apresentam seus testemunhos.

<sup>2</sup> Para Jörn Rüsen (2015) argumenta que a História como ciência se distingue por regular metodicamente o pensamento histórico. Com essa regulação do método histórico busca-se garantir a validade própria para os resultados de uma pesquisa.

Nesse sentido, entendemos que a metodologia da Análise Documental é relevante para a construção de uma narrativa histórica, sobretudo no campo da História da Educação, pois é possível mediante seu uso, a obtenção de indícios das políticas públicas, dos discursos e prescrições oficiais, da constituição das disciplinas escolares, dos orçamentos destinados à educação, da aquisição e reforma de prédios, da história das instituições escolares, das relações dos sujeitos com estes elementos e de tantos outros aspectos.

As pesquisas referentes a instituições educativas se caracterizam como um campo propício para se compreender diferentes contextos da História da Educação. Na primeira metade do século XX, as instituições escolares, sobretudo, de ensino primário no Brasil, passaram por um processo de transformação. A influência dos governos positivistas e o advento do governo republicano no país contribuiu para caracterização de representações que vinculavam não apenas as ideias de nacionalismo e progresso, mas associavam uma determinada arquitetura escolar ao desenvolvimento e modernidade que se projetava pela educação do povo e garantido regime político nacional.

O grupo escolar João Blos, atualmente, uma instituição escolar pública mantida pelo governo estadual, iniciou suas atividades em uma sala alugada de uma residência, no bairro João Blos. A referida escola iniciou com o nome de Escola Municipal João Pessoa e, posteriormente, na década de 1950 passou para administração estadual.

## **2 OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO EM CAMPO BOM E O GRUPO ESCOLAR JOÃO BLOS**

No contexto educacional brasileiro, com o advento da República, abriu-se um processo de mudanças estruturais que se pautavam na consolidação do trabalho assalariado e melhoramentos urbanos, aliados ao início da industrialização. Os novos olhares para a educação indicavam o caráter público, universal e laico. O paradigma republicano promoveu uma reestruturação do Estado que buscava na escolarização uma possibilidade alternativa para acompanhar as transformações que vivia o país nessa época (GHIRARDELLI JUNIOR, 2009). Cabe considerar que o modelo dos Grupos escolares influenciou concomitantemente na concepção arquitetônica da escola, bem como na composição material da escola, adotando outro tipo de mobília escolar e vasto material didático. Mesmo que de modo ainda indiciário, identifica-se que as condições físicas nem sempre eram critérios para uso da nomenclatura dos grupos, que por vezes, se assemelharam nesta região, as aulas reunidas e/ou mantinham organização

de ensino ainda próxima das escolas multisseriadas.

No cenário nacional, após o período ditatorial do Estado Novo, a constituição de 1946 retoma aspectos importantes da Constituição de 1934, como a vinculação de impostos para o financiamento da educação como direito de todos à educação e “repõe em termos federativos a autonomia dos Estados na organização dos sistemas de ensino” (CURY, 2009, p. 25). É neste contexto que se deu a aprovação, em 1961, da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4024/61. Esta constituição sofreu emendas após o golpe de 1964 atendendo o que Saviani (2006), chama de concepção pedagógica produtivista.

Na década de 1960, foi criado o Serviço de Expansão Descentralizada do Ensino Primário, nessa época, muitas escolas públicas foram construídas, também sob a influência das chamadas brizoletas. Nesse sentido, há diferentes possibilidades para expansão dos níveis de ensino, Campo Bom encontra-se inserida neste cenário. Além disso, em 1966, esse serviço foi substituído pela Divisão de Municipalização do Ensino Primário (Dimep), permanecendo com a mesma intenção de articulação entre os governos municipal e estadual.

Campo Bom é um município da região metropolitana, distante cerca de 50 quilômetros de Porto Alegre (capital do Estado). É uma cidade que se destaca pelas ciclovias, suas festas populares e pelo pioneirismo na exportação de calçado, sendo a principal fonte econômica da região. Além disso, emancipou-se em 31 de janeiro de 1959. E em 1960, realizou-se a 1ª. Feira de Amostras de Produtos Industrializados do Vale dos Sinos, que originou a FENAC (Feira Nacional do Calçado). Em uma tentativa de reativar os primórdios desta 1ª. Feira, em 2006 surge a Festa do Sapato que se encontra na sua 7ª. edição em 2018.

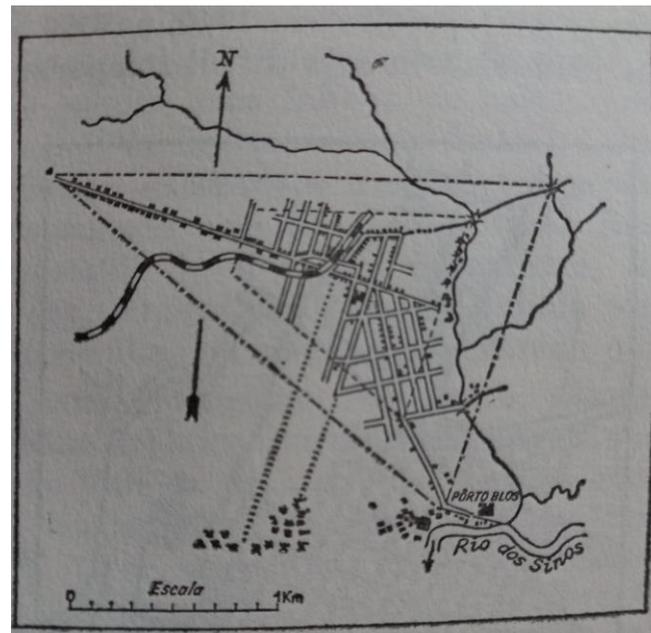
A escolarização é aqui entendida a partir de Faria Filho (2011), como um fenômeno educativo, que possibilita refletir sobre as políticas estabelecidas, os modos de constituição e organização dos saberes e práticas escolares desenvolvidos em um determinado espaço e tempo. Como referido anteriormente, a investigação orienta-se pelos pressupostos da História Cultural, portanto os procedimentos teóricos e metodológicos estão fundamentados ainda em Vinão Frago e Escolano Benito (2001), Chartier (1990), entre outros, auxiliam na articulação entre história, práticas e contexto sócio histórico.

A escolarização primária em Campo Bom nas primeiras décadas do século XX

ainda preservavam aspectos da forma de escola doméstica, até a década de 1930 a população em idade escolar era atendida pela escola da comunidade evangélica, o atual Colégio Sinodal Tiradentes<sup>3</sup>, pelas aulas públicas federais instaladas em algumas localidades do distrito, bem como aulas públicas estaduais e municipais. O registro nos relatórios da intendência municipal acusa um pequeno número de aulas e a existência do grupo escolar de Campo Bom, organizado a partir da reunião de algumas aulas que funcionavam na região central do referido distrito.

Para Jean Roche (1969), na década de 1940 havia em Campo Bom cerca de 1696 habitantes. Em 1950 pouco menos de 3000 habitantes. O desenvolvimento da vila deu-se a partir de uma planta que se compõe de três partes (*Waldhufendorf* – retilíneo, à oeste; *Strassendorf*<sup>4</sup> sinuoso, para o sul e ao centro, de um e outro lado da ferrovia, como se percebe na figura 1:

Figura 1: Mapa de Campo Bom (1940)



Fonte: Roche (1969, p. 222).

<sup>3</sup> Sobre a história do Colégio Sinodal Tiradentes cito obra de Dreher (1992) e Souza (2019) que reúnem artigos que contribuem para compreender este aspecto.

<sup>4</sup> É uma aglomeração de tipo linear, em que se desenvolve ao longo de uma estrada. Um núcleo populacional que se desenvolve a partir de uma única rua do núcleo. Há vários tipos de *Strassendorf*, um deles é o *Waldhufendorf*, flores em faixas de terra, ou seja, aglomeração de lotes coloniais na mata. As casas se espaçam com certa regularidade ao longo da estrada, isso porque os lotes têm geralmente forma retangular, e as casas estão colocadas no meio da fachada de cada lote. (1948, p. 12).

Dreher (1992), indica que haviam 5 escolas em Campo Bom, em 1930: a escola primária particular evangélica; escola particular católica; escola primária federal; escola primária municipal e a escola primária estadual. No Almanaque Escolar do Estado do Rio Grande do Sul, organizado pela Diretoria da Instrução Pública de 1934, consta: apenas o grupo escolar de Campo Bom e uma Aula Pública Federal, sob regência das professoras Glória Velhoe Amália de Oliveira e Silva; havia ainda aulas subvencionadas pelo município dos professores Antonio Anschau e Gustavo Foerster, professora Luiza Knieling.

O Grupo Escolar de Campo Bom, depois conhecido como Grupo Escolar Theodomiro Porto da Fonseca e atualmente Escola Estadual de Ensino Médio Ildelfonso Pinto originou-se da aula da professora Ida Guilhermina Kieniling de Souza, esta Aula funcionou até 1934 em uma sala anexa à residência de D. Guilhermina, na Rua dos Andradas, n. 209. A casa atualmente não existe mais. A referida professora exerceu a docência entre 1927 e 1944, quando se aposentou como Diretora do Grupo. As memórias de Norma Zerwes que fora aluna da professora Ida assim resumem: “A professora D. Guilhermina destacou-se, desde logo em Campo Bom, pelo grau de excelência em sua atuação profissional” (ZERWES, 2004, p. 47).

Como argumenta Souza-Chaloba (2019), a criação dos grupos escolares contribuiu para projetar uma determinada noção de forma escolar. Sobretudo, a configuração histórica que a criação dos grupos propõe, embora considerando as particularidades de cada localidade, região e estado da federação endossam as iniciativas de uma nova relação que a escola moderna propôs aquilo que se refere a constituição de uma autonomização das relações sociais, “convertendo a escola em um espaço específico de socialização vinculada à existência de saberes objetivados de socialização. [...] o tempo escolar passa a vincular-se à regulamentação das condutas [...]”. (SOUZA-CHALOBA, 2019, p. 5).

Nesse sentido, refletir diante dos processos de constituição dos grupos escolares em Campo Bom, exigem minimamente, entender que a condição de escola existente até a década de 1940 representava os meios convencionais de acesso escolar, com aulas isoladas de ensino graduado e a escola étnica e paroquial da comunidade evangélica. A dimensão pedagógica que a implantação do grupo escolar possibilitou talvez esteja mais relacionada ao contexto de progresso industrial da referida localidade.

Entre a década de 1930 e 1950 dois grupos escolares estaduais foram instalados

em Campo Bom, como se identifica no quadro 1. E como referido anteriormente, antes da emancipação da cidade, outro grupo escolar fora constituído, a saber: Grupo escolar La Salle (1956).

Quadro 1 – síntese dos grupos escolares de Campo Bom

Instituição	Ato de criação	Aspectos da trajetória institucional
<i>Grupo Escolar Ildefonso Pinto (Estola Ildefonso Pinto)</i>	Decreto Estadual, n. 5412, de 22 de agosto de 1933,	Iniciou com a reunião das Aulas Públicas Grupo Escolar Theodomiro Porto da Fonseca (1934)
<i>Grupo Escolar Porto Blos (Escola João Blos)</i>	Portaria n. 8.613, de 11 de fevereiro de 1958 <sup>5</sup>	Decreto n. 19, de 10 de novembro de 1941, cria oito novas unidades escolares municipais, para ensino público. A escola iniciou como uma escola pública municipal identificada como Escola Municipal João Pessoa, criada pelo Decreto n. 20, de 11 de novembro de 1941 <sup>6</sup> .

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Em relação ao grupo escolar do Porto Blos, a história da escola se relaciona ao contexto da necessidade de educandários para escolarização nas comunidades rurais e distritais. Havia na localidade de Campo Bom algumas aulas públicas estaduais e federais e o Grupo Escolar Ildefonso Pinto. O subprefeito de Campo Bom, senhor Pedro Corrêa conseguiu autorização junto administração em São Leopoldo para criação de uma escola pública municipal. Nesse sentido, em 03 de abril de 1941 iniciaram as atividades em um prédio alugado junto a residência particular sob a regência da professora normalista Norma Zerwes.

Estávamos animada com o entusiasmo profissional, de tal forma que nem percebemos o ‘acanhado’ e desconfortável ambiente físico de duas salas de aula, junto a uma residência particular, sabendo que senhoras vizinhas vinham

<sup>5</sup> Portaria 54.348, de 07 de dezembro de 1983, designa Escola Estadual de 1º Grau João Blos. Portaria n. 00317, de 19 de dezembro de 2000, designa Escola Estadual de Ensino Fundamental João Blos.

<sup>6</sup> Em 1941, o Decreto n. 20, de 11 de novembro “considerando [...] papel nacionalista que tal medida representa, além de despertar no espírito dos escolares mais civismo e interesses pela nossa história e nossos homens ilustres, bem como por aqueles que, embora de condição, por vezes humildes, procuraram servir, com entusiasmo, dedicação e desinteressadamente, a Pátria: Art.1 – As escolas públicas municipais terão as seguintes denominações: [...] Quatro Colônias – Ernesto Silva; Porto Blos – João Pessoa [...]” (ZERWES, 2004, p. 101).

acompanhar as aulas na dependência ao lado. Além disso, havia diariamente, uma longa caminhada de mais de meia hora até a Escola... Ao meio dia, almoço na tradicional família de Pedro Blos, aguardando regresso de ônibus, após as treze horas. (ZERWES, 2004, p. 107).

O atendimento aos muitos alunos, em classe multisseriada e os esforços da comunidade para concretizar o projeto de construção de um prédio para escola, contou ainda com a ampliação do quadro docente, com mais uma professora: Nadília Müller, de São Leopoldo, que passou a residir com a família da professora Norma Zerwes. Na figura 2, a seguir identifica-se o prédio alugado em que funcionava a escola no ano de 1941.

Figura 2 - Escola Municipal João Pessoa, 1941 (João Blos)



Fonte: Acervo da Escola Estadual de Ensino Fundamental João Blos.

Para Zerwes (2004, p.124) rememora que os alunos novatos usavam os livros dos irmãos já mais adiantados nos estudos, e a escola tinha exemplares para empréstimo. Utilizava-se a cartilha “Queres Ler?”, de José Henrique Figueira, adaptada por Olga Acauan Gayer e Branca Diva Alves Pereira de Souza. “Sem dúvida era o primeiro livro que a criança conhecia e manuseava com a lição de leitura e escrita (cópia)”. Relata a necessidade de segurar a mão de muitos alunos para que sentissem segurança e ensiasse a escrita e o processo de alfabetização.

Em 1958 foi criado o Grupo Escolar Porto Blos<sup>7</sup> considerando o crescimento no número de alunos, ultrapassando 200 matrículas, as duas salas de aulas construídas pela

empresa da localidade Blos e Fleck já não conseguia atender adequadamente os alunos. A direção do educandário neste período estava sob os cuidados da professora Ledy Blos Dal Ri.

Em 1961, sob a gestão da direção da professora Asta Hildegard Fleck, e Elsita Mohr foi construída a nova escola, pelo governo do Estado em madeiro, estilo arquitetônico do projeto das “brizoletas”, como ficaram conhecidas as escolas construídas no governo estadual de Leonel Brizola. Na figura 3, uma foto de perfil do primeiro prédio da instituição, inaugurado em 1961.

Figura 3 - Escola Estadual João Blos (1961)



Fonte: Arquivo Institucional da Escola.

Entre 1958 e 1974, foram diretoras do Grupo Escolar João Blos: Leda Blos Dal Ri, 1958-1959; Yeda Teresinha Sant’ana, 1959-1960; Asta Hildegard Fleck, 1960 -1961; Elsita Möhr, 1961-1965; Haidé Ida Blos<sup>8</sup>, 1965- 1968; Zaida Andara da Silva, 1968-1973.

<sup>7</sup> A instituição atribui o nome João Blos em função da doação da área de terras em que está construído o atual prédio da escola. O doador nasceu em 10 de maio de 1855, patrono da escola era proprietário de uma serraria e fundou em 1909 a Olaria Blos, instalada nas imediações do atual bairro Porto Blos.

<sup>8</sup> Foi diretora também nos seguintes períodos: 1973-1974 e 1982-1983.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolarização das crianças e dos jovens se consagrou entre o final do século XIX e início do século XX a partir de diferentes finalidades, instituições e projetos culturais que circunscreveram os modos, como a escola primária foi organizada. A disseminação de ideias positivistas; a influência de modelos de modernização; a valorização de um determinado tipo de grupo social e de uma cultura escolar foram práticas que contribuíram para o desenvolvimento dos processos de escolarização da população brasileira (SOUZA; COSTA, 2020).

O modelo dos Grupos escolares influenciou concomitantemente na concepção arquitetônica da escola, bem como na composição material da escola, adotando outro tipo de mobília escolar e vasto material didático. Apesar de extintos na década de 1970 o formato dos grupos escolares foi de extrema importância na educação primária no Brasil, permanecendo vivo na memória daqueles que fizeram parte desta história, como alunos, professores e gestores. O grupo escolar em Campo Bom além de contribuir para introduzir princípios da escola moderna na localidade, identifica-se que a havia necessidade da implantação de uma escola para formação das lideranças locais

### REFERÊNCIAS

- CELLARD, André. *A análise documental*. In: POUPART, Jean et al. *Práticas Leitoras*, p. 13-30. Canoas: La Salle Gráfica Editora, 1992.
- A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações.** Lisboa: Difel, 1990.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileiras. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (Org.) **História e memórias da educação no Brasil**, vol. 3: século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 19- 29.
- DREHER, Martin Norberto. Apontamentos para a história da Comunidade Evangélica de Campo Bom. In: SPERB, Ângela (Org.) **Sal da Terra: 160 anos da Comunidade e** Escola Evangélicas de Campo Bom.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Processo de escolarização no Brasil: algumas considerações e perspectivas de pesquisa. In: Menezes, Maria Cristina. **Educação, memória, história: possibilidades, leituras.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 541-544.
- GHIRARDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação.** São Paulo: Cortez, 2009.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Tradução de Bernardo Leitão et al. 6. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2012.
- RÜSEN, Jörn. **Teoria da história.** Uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Editores Associados, 2006, p. 11-57.

SERNA, Justo; PONS, Analet. **La historia cultural**. Autores, obras, lugares. Madrid: Akal, 2013.

SOUZA-CHALOPA, Rosa Fátima de. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a historiografia da educação brasileira: reflexões para debate. **Revista Brasileira De História Da Educação**, 1963.

SOUZA, José Edimar de. **Educar: perspectivas e possibilidades**. São Leopoldo: Oikos, 2019.

SOUZA, José Edimar de; COSTA,

Valesca Brasil. Escolarização em Sapiranga/RS NAS primeiras décadas do século XX: a presença dos grupos escolares. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP, Macapá**, v. 13, n. 2, p. 489-503, jul./dez. 2020.

VALVERDE, Orlando. Excursão à Região Colonial Antiga do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Geografia**. Ano X, n. 4, Outubro à Dezembro de 1948, p. 478 - 633.

VIÑAO FRAGO, Antonio;  
ESCOLANO BENITO, Agustín.  
**Currículo, espaço e subjetividade: arquitetura como programa**. 2. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ZERWES, Norma. **Lembranças de um percurso de vida**. Campo Bom: Papuesta, 2004.

# A GESTALT-TERAPIA COMO PRINCIPAL ASSISTENTE NO ÂMBITO ESCOLAR E ACADÊMICO

Linda Sarah Bandeira Medeiros (UEMASUL) - lindasarahbandeira@gmail.com

## RESUMO

No século XXI se tornou comum falar sobre os cuidados que os seres humanos precisam ter com a mente, principalmente no âmbito escolar e acadêmico onde milhares de crianças, adolescentes e jovens estudantes mergulham em um intenso oceano de conhecimentos e cobranças, onde exigem cada vez mais do seu intelecto e potencial. Com o grau de dificuldade e de cobranças cada vez mais elevados, ainda mais quando se trata de entrar em uma universidade ou permanecer nela, passar em concursos e a espera pela oportunidade de emprego gera no *homem contemporâneo* competitividade, sensação de impotência quando planos e projetos são fracassados ou inalcançáveis e até mesmo gerar depressão, ansiedade e suicídio. Não que o âmbito escolar e acadêmico sejam um sistema repressor e doentio, mas se é necessário uma sensibilidade maior e progressos dentro de sistemas ultrapassados em determinados âmbitos de ensino, pois o mundo segue constantemente de forma dinâmica, ou seja, sempre está em constante mudança, agregando infinitos tipos de conhecimentos, descobertas e inovações. Para acompanhar esse turbilhão de informações é necessário que jovens e crianças estejam habilitados de autoconfiança e com uma mente saudável para enfrentar da maneira certa tamanhas cobranças. A Gestalt pode servir como principal assistente e ponte

para o processo da construção de uma mente saudável no âmbito acadêmico e escolar, pois a Gestalt propõe uma visão da forma como os sujeitos experimentam a realidade, sendo menos importantes os fatos experimentados. Frederick Perls propõe um processo de intervenção sobre o indivíduo, pelo indivíduo. Desse modo, pode-se considerar que o organismo sempre trabalha como um todo. Concluindo-se que “nós” somos uma soma das partes, e sim uma *coordenação* – muito sutil de todos esses diferentes pedaços que propõem o organismo. A partir de análises como estas que se é possível chegarem ao ponto de partida para a introdução da Gestalt encaixando-a no processo de aprendizagem e suporte emocional dentro das instituições de ensino. Ao compreender todos os objetivos e intenção da Gestalt fica particularmente fácil para um profissional da área da educação intervir em problemas em sala de aula, pois o educador terá um olhar mais amplo e permitirá que a criança também tenha a mesma percepção. Sendo importante ter este método como uma: “Enciclopédia da aprendizagem e saúde mental”. É nítida a importância que as instituições de ensino devem dar para os cuidados com a mente de um estudante.

**Palavras-chaves:** Estudantes. Gestalt-Terapia. Saúde Mental.

## 1 INTRODUÇÃO

No século XXI se tornou comum falar sobre os cuidados que os seres humanos precisam ter com a mente, principalmente no âmbito escolar e acadêmico onde milhares de crianças, adolescentes e jovens mergulham em um intenso oceano de conhecimentos e cobranças, onde exigem cada vez mais de seu intelecto e potencial. Com o grau de dificuldade e de cobranças cada vez mais elevados ainda mais quando se trata de entrar

em uma universidade ou permanecer nela, passar em concursos e surgir oportunidades de emprego gera no *homem contemporâneo* competitividade, sensação de impotência caso os planos sejam fracassados ou inalcançáveis e ansiedade ou simplesmente contribuindo para depressão, levando jovens e adolescentes ao suicídio por não suportarem tamanha pressão exigida nesses âmbitos.

Não que o âmbito escolar e acadêmico sejam um sistema repressor e doentio, mas se é necessário uma sensibilidade maior e revoluções dentro de sistemas ultrapassados em determinados âmbitos de ensino, pois o mundo segue constantemente de forma linear, porém ele é dinâmico ou seja sempre está em constante mudança e agregando cada vez mais infinitos tipos de conhecimentos, descobertas e inovações. Para acompanhar esse turbilhão de informações é necessário que jovens e crianças estejam cada vez mais habilitados de segurança e com uma mente saudável para enfrentar tamanhos percalços e odisséias. A Gestalt-terapia pode servir como principal assistente e ponte para o processo da construção de uma mente saudável no âmbito acadêmico e escolar, pois a Gestalt-terapia propõem uma visão da forma como os sujeitos experimentam a realidade, sendo menos importante os fatos experimentados. Não há enfoque no que ocorre com cada pessoa, mas sim, na forma como essa pessoa percebe o que aconteceu. Frederick S. Perls propõe um processo de intervenção sobre o indivíduo, pelo o indivíduo.

[...]“Existem dois tipos de controle: um é o controle que vem de fora – eu sendo controlado pelos outros, por ordens, pelo ambiente, e assim por diante; outro é o controle interior, incorporado em todo o organismo – minha própria natureza”. (PERLS, 1976, p.19).

Desse modo, pode-se considerar que o organismo sempre trabalha com um todo. Concluindo-se que nós não somos uma soma de partes, e sim uma *coordenação* – muito sutil de todos esses diferentes pedaços que propõem o organismo. A partir de análises como estas que se é possível chegar no ponto de partida para a introdução da Gestalt e assim encaixa-la no processo de aprendizagem e suporte emocional dentro das instituições de ensino. Fritz Perls, afirmava que as pessoas estão cheias de expectativas catastróficas das coisas ruins que acontecerão, ou de expectativas anastróficas sobre as coisas maravilhosas que vão acontecer. E assim as pessoas que preenchem com um vazio entre o agora e o depois com seguros, planos, empregos fixos, e assim por diante.

Onde Fritz afirmava, que a partir do momento em que preenchemos este vazio, temos apenas as mesmas coisas. Mas, como ter as mesmas coisas neste mundo de

mudanças tão rápidas? Sempre que alguém abandonar a base segura do agora, e ficar preocupado com o futuro, experimentará ansiedade. Geralmente, a ansiedade não tem características profundamente existenciais, as vezes só está relacionada com o papel que as pessoas querem desempenhar. É uma introdução básica para se compreender como a Gestalt pode servir como a principal assistente no âmbito acadêmico e escolar. Ao compreender e absorver todos os objetivos e a intenção da Gestalt fica particularmente fácil para um profissional da área da educação intervir em problemas em sala de aula, pois além de um olhar mais amplo o educador vai fazer com que o aluno também tenha a mesma percepção, e é importantíssimo ter este método como uma “enciclopédia da aprendizagem e saúde mental”.

É importante lembrar que tanto a criança quanto o jovem que está dentro de uma instituição de ensino é sujeita a dedicar a maior parte do seu tempo a instituição seja em período integral seja quando se há deveres e obrigações que a instituição exige que a educando faça para obtenção de nota e aprendizado. Ao lembrar disso, fica nítido a importância que as instituições de ensino devem dar para os cuidados com a mente de um estudante, pois ao passar a maior parte de seu tempo neste local pode-se perceber e tratar um simples problema antes de virar uma fixação ou problemas seríssimos por falta de uma educação voltada para a saúde mental.

## 2 COMPREENSÃO DO FENÔMENO DA APRENDIZAGEM

Os princípios da teoria da Gestalt estão presentes na compreensão do fenômeno de aprendizagem. No caso, as aplicações das descobertas da Gestalt na educação são muito importantes pois recusam o exercício puramente mecânico no processo de aprendizagem.

Além desse fator, a Gestalt facilita na obtenção de insights, ou seja, os insights são facilitados se os estímulos estiverem organizados de forma a facilitar a percepção, oferecendo a oportunidade de agir sobre os elementos do meio para facilitar a percepção. A Gestalt facilita também a compreensão de uma nova situação. Os psicólogos como Kohler e Koffka, percussores da Gestalt afirmavam que a aprendizagem acontece através de insight, que significa uma compreensão súbita para a solução de problemas. Para que isso ocorra existe a necessidade da experiência anteriores vinculadas ao problema e só acontece em consequência de uma organização permanente da experiência, que permite a percepção global dos elementos significativos.

Como afirmado anteriormente, na visão da Gestalt as coisas são percebidas na forma de um todo. Aplicando esta afirmação à educação das crianças, é necessário ensinar-lhes conceitos globais que contribuam para o desenvolvimento do intelecto, antes de lhes mostrar os detalhes, porque quando os pormenores são primordialmente ensinados, nem sempre os alunos conseguem compreender o verdadeiro significado do que aprenderam. Ou seja, os conteúdos devem ser apresentados de forma integrada e não isolada. Deve-se ter uma sensibilidade e notar que os estímulos não agem de forma mecânica sobre um organismo “passivo”, e sim, pelo que o indivíduo participa ativamente no seu processo de aprendizagem. É responsabilidade dos educadores que devem adaptar o método de ensino à crianças e jovens, de forma que irá estimular o aparecimento de insight e, portanto, de transferências das aprendizagens para outros contextos. Pois se for analisar o próprio significado da Gestalt e o que ela é já vai dizer muito sobre os conhecimentos que ela quer transmitir, onde a Gestalt significa processo de dar a forma ou configuração, o que é colocado diante dos olhos e ela é holística, subjetiva e cognitiva.

Para Fritz Perls, a aprendizagem é descoberta. Ele afirma que se aprende algo a partir desta experiência. Existem outras ideias, como a de que a aprendizagem que é o exercício, a rotina, a repetição. Existe a aprendizagem que é a colocação de informação no seu computador, para acumular conhecimento, e sabe-se que conhecimento gera conhecimento até o ponto de o ser humano querer ir ao espaço, conhecer as constelações, via láctea, corpos celestes e assim por diante. Mas esse tipo de conhecimento, que são informações secundárias pode ser útil sempre que alguém perder os sentidos. Toda vez que o ser humano pode ver, ouvir, e perceber o que está acontecendo, então assim podem compreender. Aprender conceitos e informações não é compreender é explicar. A explicação é diferente da compreensão, mas é complexo distinguir a diferença entre ambos, assim como é difícil entender a diferença entre cérebro e coração, entre o sentir e o pensar.

[...] toda minha definição de aprendizagem é que aprender é descobrir que algo é possível, e se eu tiver ajudando a descobrir que algo é possível resolver uma quantidade de conflitos internos, conseguir um armistício na guerra civil dentro de nós mesmos, então teremos conseguido algo. (PERLS, 1976, p.287).

### 3 A IMPORTÂNCIA DA GESTALT NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Esta pesquisa é de natureza explicativa, com um delineamento voltado para análise de dados que envolve análise de obras sobre a Gestalt, afirmações voltadas para problemas sobre a saúde mental em jovens e crianças, ansiedade e sobre como a Gestalt contribui para aprendizagem e na saúde mental, sites de pesquisas que apontam a depressão em jovens e crianças e a correlação que isto tem com o âmbito escolar. Ao analisar toda essa metodologia do projeto de pesquisa se é possível compreender a finalidade e a importância desse projeto de pesquisa, que por mais que a Gestalt seja mais quanto o mundo o conteúdo que está inserido a ela é tão atual quanto “o carro do ano”. Pois o ser humano apesar de toda tecnologia criada tanto para o seu favor, mas também para causar alguns retrocessos, ele sempre precisará ter cuidados com a mente e compreender uma questão que pode ser mais uma das mais complexas para o *homem contemporâneo* que seria a sua finalidade na terra e como aprender a realizar seu potencial, em vez de tentar realizar um conceito. Com a Gestalt esse tipo de questão fica bem mais simples de ser compreendida, muitas situações negativas dentro de um âmbito acadêmico e escolar podiam ser resolvidas no mesmo instante que aconteceram, mas infelizmente não existe esse cuidado em todas as instituições.

[...]“Nos crescemos completamente fora de equilíbrio se o apoio que obtemos da nossa constituição estiver faltando”. (PERLS, 1976, p.61).

Através de tal afirmação nota-se que são necessários vários fatores para se haver um equilíbrio emocional, e um desses fatores está totalmente interligado ao meio em que vivemos. Todo auxílio é necessário para essa construção e quem mais pode contribuir é a instituição de ensino que deve introduzir a Gestalt em vários momentos e oportunidades educacionais durante o ano letivo. Este projeto de Pesquisa também tem o objetivo de investigar qual é a importância de uma atuação nas circunstâncias escolares que instigue o desenvolvimento intra e interpessoal de seus alunos. A maioria das escolas traz como método e pensam que o homem é um ser de relações, dessa forma, ele não se desenvolve cognitivamente, mas, necessita amadurecer também no que se refere ao aspecto social. É necessária uma abertura para que a fala e a escuta proporcionem ao aluno no momento que o incita a refletir sobre a necessidade de desenvolver-se no que diz respeito à relação consigo mesmo e com o outro.

### 3. 1 CONTRATEMPOS QUE OCORREM NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

A psicóloga Karen Graner fez uma pesquisa com discentes de cursos da área da saúde, e afirma-se que o sofrimento psíquico aflige 30% dos estudantes brasileiros. Já em escala mundial, esse número sobe para 49,1%, ou seja, a cada dois universitários, um não está com uma boa saúde mental. Não importa qual seja a idade, todos estão sujeitos a gerar uma grande aflição ao introduzir uma vida de estudo. A falta de informação e preparo psicológico faz com que milhares de estudantes sofram ansiedade e depressão por tamanha cobrança que as bolhas sociais cobram constantemente e a impotência que é gerada por não alcançar todas as “metas inalcançáveis” que são impostas pelas instituições de ensino e pelos grupos sociais.

“O universitário é um estudante que está se preparando para entrar no mercado de trabalho ou para descobrir um novo mercado. É um momento de fazer escolhas e lidar com frustrações”. (VITORINO, 2018).

Fritz Perls fala sobre a frustração a relacionando com o processo de maturação, onde ele afirma que no processo de crescimento existem duas escolhas. A criança pode crescer e aprender a superar frustrações, ou pode ser mimada — “deve ter tudo o que o papai nunca teve”, ou porque os pais não sabem, como frustrar os filhos: não sabem utilizar a frustração. Fritz diz que as pessoas não podem se espantar com o fato dele utilizar a frustração positivamente com as crianças.

“Sem frustração não existe necessidade, não existe razão para mobilizar os próprios recursos, para descobrir a própria capacidade, para fazer alguma coisa e, a fim de não se frustrar, o que é uma experiência muito dolorosa, a criança aprende a manipular o ambiente”. (PERLS, 1976, p.56).

No século XXI é cada vez comum observar que o mundo adulto impede a criança de crescer, cada vez que ela é mimada por não ser frustrada o suficiente, a criança está presa. Em vez dela mobilizar seus próprios recursos, ela cria dependências. O propósito de falar sobre isso é que jovens e crianças estão cada vez mais dependentes emocionalmente em uma “base” completamente instável onde colocam todas suas expectativas e experiências vividas em um futuro distante e inalcançável gerando a ansiedade.

Costumam dizer o que o empecilho é a ansiedade, mas é que a ansiedade realmente parece ser um empecilho, sempre é a ansiedade. Mas o que se deve saber sobre a ansiedade é a sua fórmula: é um vácuo entre o *agora* e o *depois*. Fritz Perls diz que se você estiver no agora não pode estar ansioso, porque a excitação flui imediatamente em atividade espontânea. Se você estiver no agora, você será criativo, inventivo. Se seus sentidos estiverem preparados, e seus olhos e ouvidos abertos, como em toda criança pequena, você achará a solução. Logicamente que ninguém nasce sabendo de tais teorias e conhecimentos sobre a Gestalt, é de responsabilidade das instituições de ensino se adequem e se mobilizem para se ter uma psicologia escolar, onde além de trabalhar como interventora de vários problemas, terá como real propósito preparar e capacitar a mente do estudante.

### 3.2 A GESTALT TERAPIA SOLUCIONANDO CONTRATEMPOS

Na Gestalt não existe um atalho mágico ou instantâneo que faz com que a pessoa fique bem repentinamente, mas também não precisa deitar num divã durante anos, mas tem que se empenhar; e crescer leva tempo.

[...] O processo de crescimento é um processo demorado. Não podemos apenas estalar os dedos e dizer: "Venha, vamos ser felizes! Vamos lá". Se você quiser, pode conseguir isso com LSD, acelerando tudo, mas isso não tem a ver com o trabalho sincero da abordagem psiquiátrica que eu chamo Gestalt-terapia. (PERLS, 1976, p.15).

Para a Gestalt se é necessário tornar real, aprender a assumir uma posição, desenvolver seu centro, compreender a base do existencialismo. A sensação pessoal de realidade é criada pela percepção. Pela maneira como se enxerga experiências e não eventos em si. As pessoas tendem confundir o ponto de vista delas sobre o mundo com a verdade absoluta objetiva em vez de reconhecer a importância da percepção e sua influência na criação da sua perspectiva assim como todas as ideias, ações, crenças que dela decorrem.

A meta da Gestalt é assegurar que o paciente chegue a um ponto em que experimenta a si mesmo, perceber seu mundo e fazer uso de seu intelecto. A Gestalt faz uma auto-regulação *versus* regulação externa. É necessário se ter e priorizar a saúde mental, pois ela é um equilíbrio apropriado da coordenação de tudo aquilo que somos. A Gestalt tenta mostrar que é mais uma questão de ser em vez de ter. O real objetivo seria

purificar a relação das pessoas com os fenômenos que são observados. E tentar fazer as pessoas compreender as coisas tal como elas se mostram ser. Sem contamina-las com interpretações.

Para se resolver contratempos dentro de uma instituição de ensino é necessário fazer todo um trabalho durante o ano letivo para que os estudantes se sintam preparados para os desafios que irão enfrentar utilizar métodos e teorias da Gestalt em atividades complementares, em eventos com palestrantes, é importante incluir uma psicologia escolar e acadêmica que sejam ativos e presentes nos campus e escolas para solucionar e intervir não gerando uma dependência de tais orientações nos alunos, mas solucionando juntos seus problemas. Voltando ao ponto de partida, é necessário criar métodos para cuidar da mente de estudantes que estão dentro de um âmbito acadêmico e escolar para prevenir diversos tipos de situações. E a Gestalt pode ser uma ponte extremamente necessária e importante para manter uma saúde mental na vida de vários estudantes, além de ser simples os seus métodos, é muito objetiva e não se precisa de muitos métodos basta um diálogo utilizando as palavras certas para a pessoa chegar a um autoconhecimento, um “despertar” para solucionar sua ansiedade, seus problemas e lidar com todas as responsabilidades em sua volta. Isto é amadurecer e compreender que você está em processo de amadurecimento.

[...] Logo que você diz: “Eu quero mudar” – e faz um programa – cria-se uma força contrária que o impede de mudar. As mudanças ocorrem por si mesmas. Se você entrar mais fundo naquilo que você é, se você aceitar o que existe ali, então uma mudança ocorre por si só. Este é o paradoxo da mudança. Talvez eu consiga reforçar isto um pouco com um velho provérbio que diz: “O caminho do inferno está cheio de boas intenções”. Tão logo você tome uma decisão, tão logo você queira mudar, você abre o caminho do inferno, porque você não consegue o que quer, você se tortura, e então começa a fazer o famoso jogo da autotortura, que é tão popular entre as pessoas de nossa época. (PERLS, 1976, p. 239).

Fritz Perls quis dizer que se você assumir a responsabilidade pelo o que está fazendo consigo mesmo, como você produz os seus sintomas, como você produz a sua doença, como você produz sua existência – no instante exato em que você entrar em contato consigo mesmo começa o crescimento, começa a integração.

#### 4 CONCLUSÃO

Com base em tais informações retiradas de diversas fontes, pode-se concluir como anda a mente de vários jovens e crianças que estão dentro de uma instituição de ensino:

O crescente número de casos de transtornos psicológicos desenvolvidos durante a graduação em 2016, a “Pesquisa Censo e Opinião Discente” na Universidade Federal do ABC (UFABC) mostrou que 17,92% dos trancamentos durante o ano foram por “questões psicológicas”.

“Ninguém acredita que criança tem depressão”, sentencia a neuropsicóloga Kelly Glay Sakehama, 43 anos. Quando os primeiros sintomas aparecem, como queda do rendimento escolar, irritabilidade constante e até a tão falada hiperatividade, os pais ou responsáveis tendem a pensar que o pequeno tem qualquer outro transtorno, menos, a doença dos “adultos”. (MESQUITA, 2016).

“Normalmente no ambiente escolar vai ocorrer alguns relatos de dificuldade de atenção, memorização. É o caso da professora que nunca reclamou daquela criança, que é mediana, nem boa, nem péssima, mas que começa a ter um déficit significativo”, afirma Kelly. (MESQUITA, 2016).

Se pode perceber a ausência de um amparo e cuidado em diversas instituições de ensino do Brasil e no resto do mundo. É importantíssimo introduzir a Gestalt e outros métodos teóricos e práticos para combater tamanhos percalços que jovens e crianças enfrentam, sujeitos a cobranças infinitas do futuro. O fato dos estudantes passarem a maior parte dentro de um âmbito de ensino é de total responsabilidade das instituições que recebem esses estudantes, criar um ambiente saudável, estável e prazeroso para que se possa obter resultados positivos. Ambos os grupos (instituições de ensino e estudantes) têm a ganhar com essa atitude pois a instituição que cuida da mente dos alunos terá resultados significativos e positivos que trará consigo uma boa imagem. E o aluno recebe os benefícios de estudar numa instituição que o faça bem e o estimule para ser o melhor, enfrentando desafios. “Crescer é doloroso. Só crescemos quando o incômodo é maior do que o medo da mudança. Aí, tomamos coragem e damos um salto”. É a partir desse pensamento que tem origem da filosofia da Gestalt que milhares de jovens podem ser impulsionados e encorajados a serem pessoas melhores, com um grau de ansiedade

regulado e saudável. É importante se ter um preparo profissional para filtrar cada situação e cuidar das mentes do futuro.

### REFERÊNCIAS

PERLS, Frederick. **Gestalt-terapia explicada**. São Paulo: SUMMUS EDITORIAL, 1976.

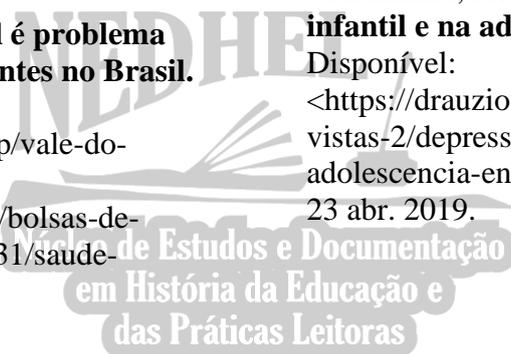
MESQUITA, Naiane. **Criança tem depressão sim, apesar da resistência dos adultos em aceitar**. Disponível: <<https://www.campograndenews.com.br/lado-b/faz-bem/crianca-tem-depressao-sim-apesar-da-resistencia-dos-adultos-em-aceitar>> Acesso em: 24 maio 2016.

GLOBO. **Saúde mental é problema frequente entre estudantes no Brasil**. Disponível: <[https://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/especial-publicitario/quero-bolsa/bolsas-de-estudo/noticia/2018/08/31/saude-](https://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/especial-publicitario/quero-bolsa/bolsas-de-estudo/noticia/2018/08/31/saude-mental-e-problema-frequente-entre-estudantes-no-brasil.ghtml)

[mental-e-problema-frequente-entre-estudantes-no-brasil.ghtml](https://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/especial-publicitario/quero-bolsa/bolsas-de-estudo/noticia/2018/08/31/saude-mental-e-problema-frequente-entre-estudantes-no-brasil.ghtml)> Acesso em: 31/08/2018.

FERNANDES, Fernanda. **A escola e a saúde mental de crianças e adolescentes**. Disponível: <<http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/12302-a-escola-e-a-sa%C3%BAde-mental-de-crian%C3%A7as-e-adolescentes>> Acesso em: 10 maio 2017.

VARELLA, Helena. **Depressão infantil e na adolescência** – Entrevista. Disponível: <<https://drauziovarella.uol.com.br/entre-vistas-2/depressao-infantil-e-na-adolescencia-entrevista/>> Acesso em: 23 abr. 2019.



## EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO MUSEU DA VILA

*Arlete Soares Godinho<sup>1</sup>*  
*Elenilce Soares Mourão<sup>2</sup>*  
*Luciana Conrado Martins<sup>3</sup>*

### RESUMO

Este artigo busca refletir sobre a importância da educação patrimonial no contexto de um museu comunitário, o Museu da Vila, localizado na vila/bairro Coqueiro da Praia, município de Luis Correia, Piauí, no Meio Norte do Brasil. Para isso, são relatadas e analisadas as ações educativas desenvolvidas no Museu no período compreendido entre julho de 2018 e janeiro de 2020, tendo como público participante a comunidade da Vila/bairro Coqueiro. Essas atividades englobam oficinas de música, oficinas de pintura, cursos de informática básica, oficinas de costura e artesanato. Todas as atividades se relacionam com o patrimônio e a cultura local, e são voltadas às necessidades da comunidade, objetivando fortalecer os vínculos dos moradores com suas raízes culturais, trazendo como consequência a vontade de cuidar do patrimônio cultural e natural do lugar ao qual pertencem. A metodologia utilizada para a identificação e o estudo das atividades foi de caráter qualitativo e envolveu estratégias de observação e entrevistas com os participantes. Além disso, foi realizado levantamento bibliográfico e análise das seguintes publicações: Política de educação patrimonial no Iphan: diretrizes conceituais e ações estratégicas. (FLORÊNCIO, 2019); Para além das fronteiras: patrimônio cultural, educação e territórios educativos (SIVIERO, 2019); Educação patrimonial e

construção de identidades: diálogos, dilemas e interfaces (TOLENTINO, 2019). Após o estudo das atividades, levantou-se que as ações educativas realizadas no Museu da Vila são estratégias que visam à proteção e preservação do patrimônio natural e cultural, da Praia do Coqueiro, uma antiga vila de pescadores artesanais em transição para bairro urbanizado. Além disso, as atividades estudadas buscam ampliar o leque de possibilidades de se construir uma educação patrimonial significativa a partir da escuta dos envolvidos, de maneira que a comunidade seja protagonista durante o processo educativo. Constatou-se que as atividades são exemplos de educação patrimonial e foram elaboradas a partir de pesquisas sobre a realidade cultural e necessidades sociais da comunidade Vila Coqueiro, sendo construídas de maneira colaborativa em parceria com instituições públicas, privadas e com a comunidade. Concluímos com esta pesquisa que os objetos musealizados são importantes fontes históricas e de pesquisa que podem ser melhor utilizados através de mediações bem planejadas e que o museu é um lugar propício para a educação patrimonial.

**Palavras-chave:** Educação patrimonial. Museu comunitário. Comunidade.

<sup>1</sup> Graduada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Pós-graduada em História da Arte e da Arquitetura (ICF). Professora de Artes na Secretaria de Estado da Educação do Piauí (Seduc-PI) e na Secretaria Municipal de Educação de Teresina (Semec). Mestranda em Artes, Patrimônio e Museologia (PPGAPM) pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Artista visual, membro da União dos artistas plásticos do Piauí (UAPPI).

<sup>2</sup> Graduada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Piauí (UFPI); Pós-graduada em História da Arte e da Arquitetura (ICF); Mestra em Artes, Patrimônio e Museologia (UFPI); Artista visual, membro da União dos Artistas Plásticos do Piauí (UAPPI).; Professora do Instituto Federal do Piauí. Email: [ellemmourao14@hotmail.com](mailto:ellemmourao14@hotmail.com).

<sup>3</sup> Bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo; Mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo; Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo; Master em Museologia pela Universidad de Valladolid (Espanha/2003); Especialista em Museologia pelo CEMMAE-USP(2001).

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação patrimonial deve ser construída objetivando uma transformação social, sendo assim um ato político. Busca-se com a educação patrimonial que a comunidade se sensibilize a ponto de conhecer seu próprio valor cultural e conhecendo reivindique proteção e preservação do que precisa ser lembrado e guardado. Aqui neste processo não cabe um tipo de educação que não seja horizontal. Esse conhecimento não é e nem poderia ser trazido de fora para dentro ou imposto. Mas elaborado com a comunidade e em seu benefício.

Nessa nova perspectiva, a educação patrimonial deixa de ser encarada como uma ferramenta de verticalização de conhecimentos e valores (educação bancária) para tornar-se uma oportunidade de: 1) (re)conhecimento, afirmação e interação de detentores de referências culturais distintas e diversas; 2) Construção coletiva e democrática de conhecimento; 3) afirmação e fortalecimento de alteridades e de vínculos de identidade e pertencimento (SIVIERO, 2019. p.117).

A parceria entre sociedade civil, comunidade, instituições de educação formal, centros culturais, museus, associações de moradores é valiosíssima para que se efetive práticas de educação patrimonial. O ambiente para que se desenvolva educação patrimonial pode ser uma escola, uma universidade, um museu, uma praça, um centro cultural, ou um passeio por um centro histórico de uma cidade, ou onde haja necessidade.

O conceito de patrimônio trabalhado neste artigo é bastante alargado e atual envolve desde edificações e obras de arte ao saber- fazer da palha de carnaúba ou das redes de pesca artesanal, bem como crenças, valores e lendas, resumindo, cultura material e imaterial.

A educação patrimonial, dessa forma tem o desafio estratégico de garantir canais de aproximação e de efetiva participação social de modo a contribuir para reunir pessoas e instituições que compartilham uma concepção de patrimônio que reúne suas diversas dimensões e narrativas em uma perspectiva horizontal, frente a outros interesses representados por agentes sociais que almejam modelos de desenvolvimento social excludentes e, portanto, que afirmam privilégios de alguns segmentos da sociedade (FLORENCIO, 2019. p.87).

Nesta mesma linha de pensamento acreditamos numa educação horizontal onde todos possuem capacidade de ensinar e também de aprender, descartamos práticas verticalizadas onde um é detentor de todo o saber e outros apenas recebem passivamente.

Todas as práticas relatadas neste artigo partiram da escuta da comunidade e são, portanto significativas para a mesma e feitas de maneira colaborativa.

## 2 O MUSEU DA VILA

O museu da vila está localizado no município de Luis Correia, Piauí, no Meio Norte do Brasil, um dos dez municípios que compõem a Área de proteção ambiental (APA) Delta do Parnaíba, precisamente na vila/bairro Coqueiro da Praia. A 100 metros da orla marítima, no prédio sede do museu da vila funcionou o antigo grupo escolar deputado José Pinto. Hoje sede do Programa de pós-graduação em Artes, Patrimônio e Museologia (PPGAPM) da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

A vila /bairro Coqueiro da praia no passado foi vila de pescadores artesanais, atualmente encontra-se em transição para a condição de bairro, o território é um berçário natural de tartarugas marinhas ameaçadas de extinção, a comunidade vila Coqueiro encontra-se em condição de vulnerabilidade social por enfrentar problemas relacionados ao uso de drogas ilícitas, violência “urbana” e destino inadequado do lixo e resíduos sólidos. Rica em diversidade natural e cultural, carece de ações educativas, bem como de políticas públicas no sentido de preservar seu patrimônio natural e cultural. Mas, algumas atitudes já vêm sendo tomadas de maneira colaborativa por instituições como a UFPI, o Instituto Tartarugas do Delta e Instituto Chico Mendes de Biodiversidade, SESC-PI, Instituto Federal de Educação do Piauí, Associação de moradores do Coqueiro em parceria com a comunidade Vila Coqueiro. Algumas dessas ações aconteceram e acontecem no Museu da Vila com ativa participação da coordenação e alunos do mestrado em Artes, Patrimônio e Museologia.

As práticas educativas desenvolvidas nos museus fazem parte de suas funções comunicacionais e situam-se no campo da educação não-formal. Seus principais conteúdos se voltam para a educação patrimonial, ou seja, para processos de construção de conhecimento por meio da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura presentes nos objetos do museu (HORTA, GRUNBERG & MONTEIRO, 1999)

O Museu da Vila coordena duas tipologias de acervo: institucional e operacional. O primeiro formado por objetos relacionados às artes da pesca artesanal ( duas canoas

artesanais e seus artefatos), o segundo formado por quinze canoas utilizadas atualmente por mais de trinta pescadores artesanais moradores da Vila/bairro.

### 3 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO MUSEU DA VILA

Citaremos aqui algumas ações educativas desenvolvidas no museu da Vila coordenadas pelo mestrado em Artes, Patrimônio e Museologia, um mestrado profissional que recebe como alunos, profissionais de diversas áreas como Artistas visuais, musicistas, arquitetos, professores, historiadores, biólogos, engenheiros, designer de moda, entre outros para formar museólogos. As atividades são exemplos de educação patrimonial e foram elaboradas a partir de pesquisas sobre a realidade cultural e necessidades sociais da comunidade Vila Coqueiro e foram construídas de maneira colaborativa em parceria com instituições públicas, privadas e com a comunidade.

É imprescindível que toda ação educativa assegure a participação da comunidade na formulação, implementação e execução das atividades propostas. O que se almeja é a construção coletiva das ações educativas identificando a comunidade como produtora de saberes que reconhece suas referências culturais inseridas em contextos de significados associados à memória social do local e, também produtora de ações educativas fortemente adequadas às especificidades de seus territórios. É necessário aqui, substituir a noção de público-alvo das ações educativas para a de público participante. Somente uma construção coletiva e participativa dessas ações é que se pode alcançar eficácia e efetividade em seus objetivos (FLORÊNCIO, 2019. p. 62).

Dessa forma, o tema das ações em sua maioria é a cultura material e imaterial da comunidade Vila Coqueiro, tais como celebrações religiosas tradicionais, conhecimento sobre os costumes e saberes-fazer da comunidade, riquezas ambientais e culturais da comunidade.

Além de dar ênfase à beleza e riqueza da cultura e da natureza, as ações educativas buscam instigar reflexões sobre a ação humana quando se relaciona com o território, e buscam parcerias para encontrar soluções para sérios problemas ambientais e sociais que são gritantes nesta comunidade. Vejamos algumas ações desenvolvidas e algumas em andamento como a exposição de longa duração *Nós do Coqueiro*:

**Figura 01** - Terceira edição do "Férias no Museu da Vila" em julho de 2019.



Fonte: Acervo Museu da Vila / PPGAPM.

**Figura 03** - Oficinas de férias em julho de 2019.



Fonte: Acervo Museu da Vila / PPGAPM.

**Figura 02** – Oficinas de férias em janeiro de 2020.



Fonte: Acervo Museu da Vila / PPGAPM.

**Figura 04** – Preparação da exposição "Nós do Coqueiro". Dez/2019



Fonte: Acervo Museu da Vila / PPGAPM.

**Figura 05** - Oficinas de férias em julho de 2019.



Fonte: Acervo Museu da Vila / PPGAPM.

**Figura 06** - Abertura da Exposição "Nós do Coqueiro".Jan/2020.



Fonte: Acervo Museu da Vila / PPGAPM.

**Figura 07** - Quarta edição do "Férias no Museu" em janeiro de 2020.



Fonte: Acervo Museu da Vila / PPGAPM.

Os museus têm na comunicação uma de suas finalidades e funções. Mas eu falo de uma comunicação dialógica e reflexiva, concebida como processo de mediação entre sujeitos, objetos e propostas. Por isso, eles também são educadores, pois a comunicação que eles realizam pretende possibilitar a construção de uma relação renovada dos sujeitos com os registros de memória e o patrimônio, apresentando-se como instituição portadora de uma postura ética, formativa e humanizadora (PEREIRA, 2007. p. 24).

Desde o segundo semestre de 2018, o Museu da Vila tem sido lugar de encontros, exposições (figuras 04 e 06) cursos, palestras (figura 05), oficinas de música (figura 02), teatro, dança (figura 07), pintura (figura 03). Sempre coordenados pelo PPGAPM, geralmente ministrados pelos mestrandos ou convidados e como público participante principalmente a comunidade Vila Coqueiro. Nas férias de janeiro e julho acontece o programa “Férias no Museu”, que já teve 4 edições. Com as atividades citadas acima, sempre com a participação da comunidade, inclusive como mediadores culturais (figura 01).

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na nossa avaliação, a concepção de educação patrimonial assumida pelos mediadores e educadores nas atividades desenvolvidas no Museu da Vila, é de uma educação dialógica, construída com a participação da comunidade e sempre preocupada com a memória, identidade e cultura da mesma. Visando sempre proteção e preservação do patrimônio da Vila Coqueiro.

Para concluir, reiteramos a importância das parcerias entre comunidade civil e instituições públicas e privadas e reforçamos aqui a coadjuvação entre museu e escola, ao reafirmar a relevância da atividade sugerida de “leitura de objetos museais” (Anexo 1) que tanto pode ser feita no museu como na escola, por mediador cultural ou por professor. Possibilitando ao educando ou público participante um diálogo com objetos que contam história e são carregados de significados e memórias

#### REFERÊNCIAS

Florêncio, S. (2019). Política de educação patrimonial no Iphan: diretrizes conceituais e ações

estratégicas. **Revista CPC**, 14(27 esp), 55-89.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras,  
GRUNENBERG, E; MONTEIRO, A.  
Q. **Guia básico de educação  
patrimonial**. Brasília: Instituto do  
patrimônio Histórico e Artístico  
Nacional/museu Imperial, 1999.

PEREIRA, Junia Sales. **Escola e  
Museus: diálogos e práticas** / Júnia  
Sales Pereira, Lana Maria de Castro  
Siman, Carina Martins Costa, Silvânia  
Sousa do Nascimento-Belo Horizonte:  
Secretaria de Estado de Cultura /  
Superintendência de Museus: Pontifícia  
Universidade Católica de Minas Gerais  
/ Cefor, 2007.128p.

SIVIERO, F. (2019). Para além das  
fronteiras: patrimônio cultural,  
educação e territórios educativos.  
**Revista CPC**, 14(27 esp), 111-132.  
[HTTPS://doi. Org./10.11606/issn. 1980-  
4466. V14i27esp111-132.](https://doi.org/10.11606/issn.1980-4466.V14i27esp111-132)

TOLENTINO, A. B. Educação  
Patrimonial e construção de identidades:  
Diálogos, dilemas e interfaces. **Ver.  
CPC**, São Paulo, n. 27 especial, p. 133-  
148, 14 jan./jul. 2019.



## ANEXO I

### SEQUÊNCIA DIDÁTICA

*Atividade:* Leitura de objetos museais.

*Objetivos:*

- 1 - Estimular a habilidade de observação;
- 2 - Exercitar as habilidades de percepção e análise;
- 3 - Compreender o significado dos objetos musealizados.

*Desenvolvimento:*

Levantamento de hipóteses; exercício da imaginação histórica; descrição analítica e comparativa dos objetos.

*Avaliação:*

1. Produção de textos individuais sobre a percepção dos objetos após as análises;
2. Produção de texto coletivo a partir dos textos individuais.

*Passo a passo:*

**Módulo 1:** O mediador cultural ou o professor que for coordenar esta atividade deve estimular o público participante a ter um diálogo com os objetos, uma conversa onde a pessoa faz as perguntas e as respostas vem a partir da leitura que este fará dos objetos musealizados; E deixar claro que ao final da visita deverão escrever um texto individual e outro coletivo sobre tudo que observaram;

**Módulo 2:** Deve-se expor próximo a cada objeto uma ficha com os aspectos a serem observados em cada objeto pelo público participante;

**Módulo 3:** Ao público participante deve ser entregue folhas em branco e caneta para que anotem o que observarem em cada objeto seguindo a orientação da ficha exposta próxima ao objeto;

**Módulo 4:** Durante a visita o mediador ou o professor que orienta o grupo deve ler as fichas com o grupo e falar um pouco sobre o tema da exposição e sobre o objeto observado instigando o público e sugerindo comparações entre passado e presente, e esperar o tempo necessário para que o grupo faça as anotações sobre o que perceberam de cada objeto observado;

**Módulo 5:** Após visitar toda a exposição é chegada a hora das produções textuais. Os participantes devem ser conduzidos a um local propício a esta atividade e incentivados a sintetizar suas respostas sobre os objetos em forma de texto escrito. Pelo menos um parágrafo por pessoa, em seguida o mediador ou o professor deve estimular a socialização de alguns textos individuais e iniciar a produção do texto coletivo que deve ser feito num papel peso 40 (papel de grande extensão e escrito com pincel atômico por mais de um participante. Ao final devem ler e comentar sobre o que foi acrescentado de conhecimento a cada um sobre o tema da exposição.

Ficha para observação dos objetos, de acordo com Pereira (2007, p. 43).

<b>Aspectos físicos</b>	O que parece ser este objeto? Que cor tem? Faz barulho? De que material é feito? O objeto está completo? Foi alterado, adaptado ou consertado? Está usado?
<b>Construção</b>	Como foi feito? Onde foi feito? Foi feito à mão ou à máquina? Foi feito em peça única ou em partes? Como foi montado? Com parafusos, pregos ou encaixes?
<b>Funções</b>	Para que foi feito? Quem o fez? O uso inicial foi mudado?
<b>Forma</b>	O objeto tem uma boa forma? Foi bem desenhado? De que maneira a forma indica a função? A forma dele é bem adequada para o uso pretendido? É decorado?
<b>Valor</b>	Quanto vale este objeto para: As pessoas que o usam ou usaram? Para as pessoas que o venderam? Para um banco? Para um museu?
<b>Aspectos descobertos</b>	<i>Espaço em branco para resposta</i>
<b>Aspectos a pesquisar</b>	<i>Espaço em branco para resposta</i>

Quadro 01 – Aspectos a observar durante observação dos objetos.

Fonte: Pereira, 2007, p. 43.

Núcleo de Estudos e Documentação  
em História da Educação e  
das Práticas Letoradas

. “A comparação entre objetos do presente e do passado é um caminho para trabalhar a noção de historicidade e compreender diferentes relações entre objeto e sociedade (PEREIRA, 2007. p. 41).”

## MULHERES E MAGISTÉRIO: UM LEVANTAMENTO DOS ESTUDOS E PESQUISAS REFERENTES À TEMÁTICA DA FEMINIZAÇÃO DOCENTE

Mayra Silva dos Santos (UFMA) – [Mayrasilvaufma@hotmail.com](mailto:Mayrasilvaufma@hotmail.com)

Kelly Lislie Julio (UFSJ) – [kellylislie@gmail.com](mailto:kellylislie@gmail.com)

### RESUMO

Este trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento que tem como objeto de estudo a história do magistério primário feminino no município de Imperatriz- MA. Iniciada em 2019, esse estudo busca mostrar como se deu o processo histórico da feminização da profissão docente e, de modo mais específico, as concepções existentes em torno do exercício do magistério e da inserção feminina neste campo de atuação, na cidade de Imperatriz. Nesta comunicação, o objetivo principal é apresentar como vem sendo discutida a temática em estudos e pesquisas na área da história da educação. Para atingir o objetivo proposto, foi realizado um mapeamento de trabalhos publicados em livros, anais de eventos, periódicos de revistas científicas e as dissertações e teses do banco da CAPES, entre os anos de 2009 a 2019. A intenção foi identificar como ocorreu o processo de *feminização do magistério* no Brasil e, além disso, verificar em que medida esse processo contribuiu para a construção da trajetória e das experiências femininas na docência. Os trabalhos analisados mostraram uma relação existente entre as mudanças sociais e políticas e o crescimento feminino na profissão docente, principalmente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao mesmo tempo, trouxeram discussões a respeito das conquistas femininas pelo direito à educação e à escolarização e o importante papel exercido pelas Escolas Normais nesse processo. Dessa forma, esses trabalhos ajudaram a compreender as abordagens em torno do processo histórico, cultural e social ligado à predominância da mulher no exercício da profissão docente, sobretudo nos primeiros anos de escolarização. Concomitantemente, auxiliaram na identificação de estudos que contribuem para a construção bibliográfica da pesquisa que está sendo construída. O levantamento demonstrou ainda que a predominância das pesquisas sobre a *feminização do magistério* se dá nas regiões Sudeste e Nordeste, seguido da Centro Oeste e Sul. Sendo que, na região Norte não foram observados trabalhos envolvendo a temática. Em relação às fontes, nos estudos levantados foi constatado que grande parte dos autores se utilizaram de pesquisa documental e de fontes orais como metodologia e técnica de pesquisa.

**Palavras-chave:** Pesquisa. Feminização. Magistério.

### ABSTRACT

This work is part of an ongoing master's research whose object of study is the history of female primary teaching in the city of Imperatriz-MA. Begun in 2019, this study seeks to show how the historical process of the feminization of the teaching profession took place and, more specifically, the existing conceptions around the exercise of teaching and women's insertion in this field of action, in the city of the Empress. In this communication, the main objective is to present how the theme has been discussed in studies and researches in the field of the history of education. To achieve the proposed objective, a mapping of works published in books, annals of events, periodicals of scientific journals and the dissertations and theses of the CAPES database was carried out between the years 2009 to 2019. The intention was to identify how the process of feminization of teaching in Brazil occurred, and, furthermore, to verify to what extent this process has contributed to the construction of female trajectory and experiences in teaching. The works analyzed an existing relationship between social and political changes and female growth in the teaching profession, especially in Kindergarten and the early years of elementary school. At the same time, they brought up discussions about women's achievements for the right to education and schooling and the important role played by Normal Schools in this process. Thus, these works help to understand approaches to the historical, cultural, and social process linked to the predominance of women in the teaching profession, especially in the early years of schooling. At the same time, they helped to identify studies that contribute to the bibliographic construction of the research being built. The survey also showed that the predominance of research on the feminization of teaching takes place in the Southeast and Northeast regions, followed by the Center-West and South regions. In the North region, studies involving the subject were not observed. Regarding the sources, in the studies surveyed, it was found that most authors used documentary research and oral sources as research methodology and technique.

**Keywords:** Research. Feminization. Teaching.

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado que, além do estudo sobre a história do magistério primário, dá ênfase à questão da *feminização* do magistério no município de Imperatriz, localizada no estado do Maranhão. Nesse sentido, fazemos apontamentos pertinentes às concepções que giram em torno do exercício da docência e da inserção feminina neste campo de atuação.

Percebemos que a chamada *feminização do magistério* tem mobilizado alguns pesquisadores interessados em compreender o processo histórico, cultural e social em torno da predominância da mulher no exercício da profissão docente, principalmente na educação básica. Ao mesmo tempo, esses estudos têm procurado identificar e destacar as mudanças significativas ocorridas na sociedade e na vida das mulheres em torno do exercício do magistério como profissão majoritariamente feminina.

Com o objetivo de mapear a produção acadêmica nos últimos anos, no que se refere ao processo de *feminização do magistério*, realizamos um levantamento do que foi produzido em dissertações de mestrado e teses de doutorado da CAPES entre os anos de 2009 e 2019, como também, pesquisas em livros, anais de eventos e periódicos de revistas científicas.

### 1.2 Produção acadêmica sobre a temática de *feminização do magistério*

As pesquisas analisadas mostraram uma relação existente entre as mudanças sociais e políticas e o crescimento feminino na profissão docente, principalmente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Entre elas, está o livro *Mulher e educação: a paixão pelo possível* da autora Jane Soares de Almeida (1998), que além de trazer contribuições relacionadas ao percurso feminino no campo profissional no estado de São Paulo, em meados do século XIX, mostrou como ocorreram essas transformações e como elas foram permeadas ao longo do tempo.

Segundo a autora, do final do século XIX às primeiras décadas do século XX, as mudanças socioeconômicas ocasionadas pela implantação do regime republicano no país, pela eclosão do processo de urbanização e industrialização, pelas mudanças tecnológicas e pelos primeiros movimentos de mulheres causaram uma reviravolta no cotidiano feminino. Muitas mulheres passaram a exigir melhores condições de vida, igualdade de

direitos, instrução e preparação profissional para a atuação no espaço público. Esses conflitos e reivindicações que emergiram na época, vinculados a outros fatores, ocasionaram a chamada *feminização do magistério*, processo esse que foi conceituado anteriormente.

É importante dizer, que no final do século XIX, uma das alterações atreladas à educação estava articulada principalmente à preocupação com a população iletrada que habitava o país. Era necessário um melhor investimento. E isso só seria possível com uma organização mais acentuada do regime de trabalho, principalmente na área educativa. É nesse dado contexto que se fez necessário a inserção da mulher como educadora, pois com o aumento do número de escolas, seria fundamental também, o aumento de mão-de-obra para a concretização do plano educativo.

Andréa Tereza Brito Ferreira (1998), por sua vez, em seu artigo *A mulher e o magistério: razões da supremacia feminina (A profissão docente em uma perspectiva histórica)*, vem afirmar que a feminização do trabalho docente estaria vinculada à expansão do sistema de ensino. Um dos aspectos que ela também ressaltou no decorrer do seu trabalho foi que, durante a consolidação do processo de urbanização, ocorrido de forma mais acelerada na década de 1930, a mulher passou a definir seu papel como profissional. Nessa época, ela passou a atuar nos chamados “papéis auxiliares”, como secretária, enfermeira, professora e recepcionista. Todavia, conforme a autora, foi no magistério que o público feminino encontrou “uma forma de emprego que não lhe maculava a reputação, por não lhe expor ao contato com estranhos do sexo oposto, o que facilitou o ingresso das moças da pequena burguesia na atividade docente” (FERREIRA, 1998, p. 50).

O livro *Minha História das Mulheres* (ANO), de Michelle Perrot, discutiu os aspectos relacionados à história das mulheres. Conforme a autora,

No século XVIII ainda se discutia se as mulheres eram seres humanos como os homens ou se estavam mais próximas dos animais irracionais. Elas tiveram que esperar até o final do XIX para ver reconhecido seu direito à educação e muito mais tempo para ingressar nas universidades. No século XX, descobriu-se que as mulheres têm uma história e, algum tempo depois, que podem conscientemente tentar tomá-la nas mãos, com seus movimentos e reivindicações. Também ficou claro, finalmente, que a história das mulheres podia ser escrita. Hoje já é uma área acadêmica consolidada. (PERROT, 2007, p. 11)

Dentre os diferentes aspectos apontados pela autora, destaca-se as representações de masculino e feminino na sociedade e o progressivo crescimento da visibilidade feminina nos espaços públicos e privados. Entretanto, conforme cita Perrot, essa construção histórica ainda está em curso, sendo alvo ainda de constantes debates e conflitos, evidenciando uma realidade em que, muitas vezes, as mulheres permanecem “mergulhadas em silêncios impostos e sufocadas por imagens distorcidas” (PERROT, 2007, p.10).

Em outra perspectiva, a autora ressalta ainda os movimentos feministas e a inserção feminina na sociedade, desde meados do século XX, na tentativa de reafirmar as conquistas das mulheres nos mais diversos espaços. Seu objetivo foi demonstrar que, como sujeito ativo, as mulheres possuem uma história que necessita ser discutida, explorada e estudada em todas as instâncias sociais.

June E. Hahner (2011), em seu artigo *Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX*, analisa a educação das meninas e a *feminização do magistério*, enfatizando que as duas temáticas só podem ser entendidas, a partir da ideia de modernização instaurada no país, no período de transição do século XIX para o século XX. Segundo a autora, no período, surgiu uma noção de que era necessário reformar as diferentes áreas da sociedade brasileira, tais como a economia e o sistema político, com vistas ao seu desenvolvimento. Nesse contexto, a educação aparecia como elemento essencial e, a educação feminina, de modo particular, progressivamente foi assumindo um caráter fundamental, já que seria um modo de preparar a mulher para orientar o desenvolvimento moral de seus filhos contribuindo na formação de bons cidadãos para a nação.

Segundo Hahner (2011, p. 467), esse processo foi influenciado por fatores econômicos e pelo “discurso do ensino como uma extensão da função maternal (o que também servia como desculpa para os baixos salários das maestras”. É também nessa perspectiva, que o autor cita o papel da coeducação no processo de *feminização do magistério*. Segundo ele, a coeducação,

[...]desempenhou um papel na feminização da instrução primária no Brasil. Criou mais oportunidades para mulheres entrarem no magistério porque se podia confiar a regência das aulas mistas às mulheres, e não limita-las a só lecionar nas escolas para meninas. E a introdução da coeducação nas escolas normais aumentaria o número de mulheres e diminuiria o número de homens

matriculados, mudando, assim, o futuro caráter da magistratura. (HAHNER, 2011, p. 468).

Nesse sentido, o autor explora o papel da coeducação no Brasil, na transição do século XIX para o século XX, apresentando o que isso representou para o sistema público de ensino no país. Ainda sobre o processo de *feminização do magistério*, podemos ver a produção de Renata Vidica Marques da Rosa, *Feminização do magistério: representações e espaço docente* (2011). A autora analisou a entrada e atuação das mulheres no magistério e as implicações da feminização para o exercício da profissão docente. Ao mesmo tempo, ressaltou a construção do feminino na sociedade, dando enfoque aos estereótipos criados em torno do exercício do magistério.

Rosa (2011), assim como Hahner (2011), defendeu a ideia de que o aumento da presença feminina na educação se deu pelo aumento quantitativo do campo educacional, aliado aos ideais que buscavam o crescimento do país. Segundo a autora, a educação se fazia necessária para alcançar essa meta. Nessa perspectiva, a autora citou o papel das escolas normais nesse processo e como a sua criação permitiu aos poucos a inserção feminina nesses espaços. Sobre as escolas normais, ela disse ainda que “sua criação estava articulada à necessidade de formação e preparação de professores para corresponder à expansão do ensino primário” (ROSA, 2011, p. 6).

O texto *Mulheres na sala de aula*, de Guacira Lopes Louro (1998), também trouxe aspectos sobre a inserção feminina no campo docente. Segundo a autora, foi no final do século XIX que se evidenciou a necessidade da instrução feminina, vinculando à modernização da sociedade, à higienização da família e à construção da cidadania dos jovens.

Conforme a autora, a mulher deveria ser educada seguindo os princípios morais e religiosos e precisaria, em primeiro lugar, ser preparada para cumprir os papéis de mãe virtuosa, dona de casa e educadora das gerações. A educação feminina, nessa perspectiva, tinha o objetivo de formar mulheres para cumprir seu papel como educadoras, ou “na linguagem republicana, na função de formadora dos futuros cidadãos” (LOURO, 1998, p. 447).

Podemos citar ainda, a tese de doutorado de Elda Alvarenga (2018), *A inserção das mulheres no magistério capixaba: desdobramentos possíveis no trabalho docente no Estado do Espírito Santo (1845-1920)*. Nessa produção, a autora buscou investigar o

processo histórico de inserção feminina no magistério primário e os conflitos existentes no trabalho docente no estado do Espírito Santo (1845-1920). Para tal, a autora definiu como eixo de análise a expansão do acesso à escolarização, as reformas constituídas na instrução pública e o papel das Escolas Normais nesse processo. Além disso, a autora destacou a instituição da coeducação no Brasil. Em relação a isso, ela diz que,

De 1845 até a instituição da coeducação, a presença das mulheres no magistério era ínfima. Somente no final dos oitocentos, observamos um crescimento significativo no número de mulheres na docência, impulsionado pela ampliação da quantidade de escolas femininas e pela criação das salas mistas (após a Reforma Leôncio de Carvalho em 1879). Vale ressaltar que as reformas ocorridas na virada do século XIX para o século XX e a instituição dos ideários republicanos também compunham o quadro que possibilitou a inserção e a consolidação das mulheres no magistério primário. (ALVARENGA, 2018, p. 226)

Sobre o processo de feminização, a autora argumentou que o ingresso de mulheres no magistério esteve vinculado à expansão da instrução básica para ambos os sexos, na medida que, para atender a carência de professores normalistas, sua presença foi se constituindo como necessária nas chamadas escolas mistas.

Vale ressaltar que a inserção das mulheres nesse campo profissional foi dotada de conflitos. As relações patriarcais tiveram forte relação nessa inserção, que aconteceu, sendo permeada de controvérsias nas mais diversas instâncias. Almeida (1998, p. 62) lembrou que muitos homens resistiram às mudanças ocorridas no campo e, continuaram exercendo a profissão. Assim, a autora cita a importância de se atentar às diferentes manifestações frente às mudanças.

A inserção profissional das mulheres no magistério não foi aceita tranquilamente pelos homens que exerciam a profissão porque isso significava a perda de um espaço profissional. Pensar que o processo de feminização do magistério foi resolvido pacificamente e instalou-se como uma concessão feita às mulheres revelava um equívoco por adotar uma visão que considera um aspecto parcial do fenômeno. Ao não aprender as complexidades sociais das quais esse processo foi portador e ignorar que isso fez que houvesse uma transformação da profissão ao longo dos tempos, qualquer análise sobre a educação escolarizada que aborde a questão profissional e da prática docente corre sérios riscos de partir de bases pouco consistentes (ALMEIDA, 1998, p. 65)

No artigo *Ensino e Trabalho Feminino: Uma análise comparativa da história e ideologia*, Michael Apple (1988) destacou que o exercício do magistério apresentava um “custo alto” aos homens. Isso porque, em muitos casos, eles lecionavam e se dedicavam

às outras atividades, como a agricultura, cuidado com a terra, comércio, dentre outros. Assim, com a exigência de formação específica, esses “professores” acabaram optando por se dedicar exclusivamente ao exercício das outras atividades, consideradas mais lucrativas. Segundo ele,

Enquanto o magistério era uma ocupação relativamente casual, que podia tomar períodos curtos de tempo, atraiu homens numa variedade de circunstâncias. Um agricultor podia facilmente conciliar o magistério no inverno e os cuidados com sua propriedade no resto do ano. Um clérigo ou um político em potencial, comerciante ou advogado, podia dar aulas por um curto período para ganhar visibilidade em sua comunidade. Mas quando começaram a se elevar os padrões de certificado necessários, e os períodos letivos se alongaram e combinaram num ano contínuo, os homens começaram a deixar o magistério. Nas áreas urbanas, onde primeiro se formalizou o ensino, e mais tarde nas rurais, a maioria dos homens acharam que o custo de oportunidade do magistério ficou mais alto, ainda mais que os salários anuais, embora aumentados quando aumentou o período letivo, permaneceram inadequados para sustentar uma família. (APPLE, 1988, p. 18)

Dessa forma o autor destacou que foram essas “condições de mercado” que acabaram afastando os homens paulatinamente do exercício dessa profissão. De maneira concomitante, as mulheres foram adentrando e garantindo seu espaço no interior dos cursos de formação, que a cada dia apresentavam um alto índice de mulheres.

Concordando com essa situação evidenciada ao longo dos textos analisados até aqui, Mirian Jorge Warde e Ana Cristina Santos Matos Rocha (2018), no artigo *Feminização do magistério e masculinização do comando educacional: estudos no Teachers College da Universidade de Columbia (1927-1935)*, destacaram que certamente houve uma predominância das mulheres no exercício da docência. Todavia, a maioria dos postos de comando e de condução intelectual do campo educativo permaneceu nas mãos dos homens. Segundo as autoras, “as mulheres que ocuparam lugares de direção escolar ou de autoria foram, em regra, chanceladas por homens em um terreno configurado masculinamente” (WADE, ROCHA, 2018, p. 38).

No artigo *A história da mulher no magistério no século XX: vocação e representação*, a autora Ana Carla Menezes de Oliveira (2017), por sua vez, ressaltou que, dentre outros fatores, o crescimento do público feminino estaria vinculado à ideia que a mulher teria capacidade natural de cuidar e ensinar. Segundo Oliveira (2017) “nessa visão constrói-se a tessitura mulher-mãe-professora”, ou seja, aquela que direcionou a criança no saber e na moralidade, no qual, na visão de mãe amorosa, transformava a criança por meio da sua capacidade natural de educar.

Segundo Oliveira (2017), o magistério foi também uma forma das mulheres obterem uma chance de sustento. Para elas, a educação e a instrução significaram uma forma de conquista do espaço público e de profissionalização em torno de uma carreira.

A possibilidade de se profissionalizar através do magistério primário foi um meio de as mulheres poderem vislumbrar uma chance de sustento, sem a obrigação do casamento ou a humilhação de viver da caridade alheia. Para as mulheres, educar-se e instruir-se mais do que nunca significou uma forma de quebrar os grilhões domésticos e conquistar o espaço público. Foi também a possibilidade de se adequarem às normas sociais e ao mundo que se descortinava e principiava a selecionar os mais preparados intelectualmente (OLIVEIRA, 2017, p.7).

Assim, com as mudanças socioeconômicas aliadas aos estereótipos construídos em torno do exercício da profissão docente, as mulheres passaram a fazer-se cada vez mais presentes nas instituições de ensino, obtendo conhecimentos, preparo para a vida no lar e competências a fim de sobreviver por meio de seu próprio trabalho. Diferentes dos homens que buscavam cargos de chefia e direção, as mulheres ingressaram cada vez mais no magistério e permaneciam nas salas de aulas exercendo a docência como profissão.

Outra pesquisa que podemos citar é a dissertação de Tiane Melo dos Anjos (2018), da Universidade do Estado da Bahia, *A Escola Normal e a Feminização do Magistério Primário na Bahia entre 1842 e 1889*. A autora analisou como as constantes reformas na Escola Normal estimularam a inserção feminina e contribuíram para o início da profissionalização do magistério feminino. Ao mesmo tempo, constatou a existência de representações sociais em textos oficiais e outros tipos de documentos que contribuíram para tornar o magistério primário uma profissão cada vez mais feminina.

Anjos (2018) descreveu acerca do contexto histórico da profissionalização dos professores primários. Com a pesquisa, a autora evidenciou que, de 1842 e 1889, muitas foram as tentativas de criação do curso normal para senhoras. A autora observou também uma grande demanda feminina em busca pela instrução elementar, seja ela pública ou particular, apesar da oferta de escolarização privilegiar o sexo masculino. Ao longo do estudo, ela expôs os vários elementos que contribuíram para a ampliação da oferta do curso primário para as meninas, dentre elas: a baixa remuneração e as condições das escolas, principalmente no interior do estado, que acabaram afastando os diplomados do exercício do magistério.

Entre as pesquisas realizados no Maranhão, podemos citar a dissertação de mestrado de Ilma de Jesus Rabelo Santos, da Universidade Estadual do Maranhão, *A mulher no magistério: representações da identidade docente no Maranhão republicano (1890-1940)* (2017), que buscou discutir as possibilidades de profissionalização das professoras públicas maranhenses na Primeira República. Nesse estudo foi apresentado o processo de formação das professoras, o papel das Escolas Normais enquanto instituições de formação profissional, explicando como se deu o processo de *feminização do magistério*, que permitiu a construção de imagens sobre o “ser professora” ao longo do tempo.

A autora se propôs a discutir o processo de construção e formação técnica das professoras primárias, abordando a expansão da escolarização feminina. Além disso, buscou problematizar as possibilidades de atuação dessas professoras no mercado de trabalho, e os impactos no seu cotidiano, no seu convívio social e na vida particular, como também analisou as possibilidades de profissionalização para as professoras e o processo de feminização do magistério. Para finalizar a autora propôs uma análise acerca do associativismo docente, apresentando as primeiras associações de professores e professoras normalistas e seu papel na profissionalização desse nível do ensino.

### 3 CONCLUSÃO

Por meio da leitura desses trabalhos foi possível identificar elementos essenciais para o embasamento teórico e compreensão de aspectos relacionados ao processo de *feminização do magistério*. Nesses estudos, por exemplo, foram evidenciados alguns fatores que permitiram o acesso e permanência do grupo feminino no exercício docente e, ao mesmo tempo, a progressiva mudança no perfil da profissão que inicialmente era exercida por homens. Além disso, os estudos aqui analisados ajudaram a conhecer, em alguma medida, os desafios enfrentados pelas mulheres na construção de identidade, exercício e prática docente. Com evidenciado, elas foram (re) criando sua profissão e suas vivências no magistério.

Podemos concluir nessa perspectiva, que além do entendimento das questões relacionadas à atuação e construção da identidade profissional das mulheres no campo da docência. Esse estudo nos proporcionou em termos mais específicos, conhecer as pesquisas desenvolvidas sobre a feminização do magistério, contribuindo para o

entendimento da historiografia pertinente à temática, além de conhecer alguns dos fatores que permitiram a entrada e atuação feminina nesse campo profissional, principalmente no ensino primário.

### REFERÊNCIAS

ABRANTES, Elizabeth Sousa. **A educação feminina em São Luís na segunda metade do século XIX.** ANPUH – XXII Simpósio Nacional de História – João Pessoa, 2003. Disponível em: <http://encontro2014.rj.anpuh.org › anpuhnacional › S.22 › ANPUH.S22.207>. Acesso em: 10 nov. 2019.

ALMEIDA, Janes Soares de. **Mulher e educação pelo possível.** São Paulo: Editora Unesp, 1998.

APPLE, Michel. Ensino e Trabalho Feminino: Uma análise comparativa da história e ideologia. **Cad. Pesq.**, São Paulo. Fev. 1998.p. 14-23. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1180/1185>. Acesso em: 28 nov.2019.

HAHNER, June E. Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século 19. **In: Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, 2011, p. 467-474.

LOURO, Guacira Lopes. Mary Del Priore (org). **Mulheres nas salas de aula.** In: História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 1997.

OLIVEIRA. Ana Carla Menezes de. **A história da mulher no magistério no século XX: vocação e representação.** IV Congresso Nacional de Educação, 2017. Disponível

em:[https://editorarealize.com.br/.../TRABALHO\\_EV073\\_MD1\\_SA3\\_ID3324\\_13092017](https://editorarealize.com.br/.../TRABALHO_EV073_MD1_SA3_ID3324_13092017). Acesso em: 11 abr. 2019.

PERROT, Michelle. **Minha História das Mulheres.** São Paulo: editora Contexto, 2007. Disponível em: <https://www.academia.edu/.../310564251-Minha-Historia-Das-Mulheres-Michelle-Perrot> . Acesso em: 15 fev. 2019.

ROSA. Renata Vidica Marques. Feminização do Magistério: representações e espaço docente. **Revista Pandora Brasil** - Edição especial No 4 - "Cultura e materialidade escolar" – 2011. Disponível em: <http://docplayer.com.br/8097653-Feminizacao-do-magisterio-representacoes-e-espacos>. Acesso em: 05 de mar.2019.

SANTOS, Ilma de Jesus Rabelo. **A mulher no magistério: representações da identidade docente no Maranhão republicano (1890-1940)**”. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017. Disponível em: <http://www.ppghist.uema.br/wp-content/uploads/2016/disserta%25c3%2587%25c%2583c>. Acesso em 15 set. 2019.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e**

ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013.  
p. 159-180. Disponível em:  
<http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>. Acesso em: 10 set. 2019.

WARDE, Mirian Jorge. MATOS,  
ROCHA, Ana Cristina Santos Matos.  
**Feminização do magistério e masculinização do comando educacional: estudos no Teachers**

**College da Universidade de Columbia (1927-1935)**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 70, p. 35-50, jul./ago. 2018. DOI: 10.1590/0104-4060.58725. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/pdf/er/v34n70/0104-4060-er-34-70-35.pdf>. Acesso em: 24 nov.2019.



## SOB OS CUIDADOS EDUCACIONAIS DO MEU SENHOR: fragmentos das disposições testamentárias referentes à educação dos diferentes elementos étnicos do Maranhão setecentista

Darlan Mélo (PPGEEB/UFMA) - *dmelo9117@gmail.com*

Delcineide M. F. Segadilha (PPGE/UFMA) - *e-mail: delcineide.mf@hotmail.com*

### RESUMO

Pela leitura da obra *Cripto maranhenses e seu legado*, dos pesquisadores MOTA, Antonia da Silva Mota; SILVA, Kelcilene Rose e MANTOVANI, José Dervil, foi possível observar que no Maranhão do século XVIII, muitos senhores possuíam sob a sua égide diferentes elementos étnicos que compunham essa sociedade (pretos, mulatos, mamelucos, gentios da terra). Não se pode negar que em decorrência dessa vivência florescessem as mais possíveis relações humanas, desde as mais hostis até relações amorosas e de amizade. Mesmo nas relações amorosas e de amizade caberia ao senhor a condução na vida social desses diferentes elementos étnicos, inclusive sobre a educação. Assim, situando-se no eixo temático: pesquisa, ensino e fontes, objetiva-se nesta pesquisa compreender intencionalidades dos senhores relativamente à preocupação com a educação de seus escravos no Maranhão setecentista. Como metodologia utiliza-se pesquisa bibliográfica, tomando-se como principal trabalho a obra *Cripto maranhenses e seu legado* dos pesquisadores MOTA, Antonia da Silva Mota; SILVA, Kelcilene Rose; MANTOVANI, José Dervil, que traz fragmentos testamentários de senhores de escravos do período em estudo, nos quais os senhores deixavam escrito os seus desejos em relação à educação de seus escravos. Coletou-se entre os fragmentos testamentários os referentes aos anos 1751, 1758, 1759, 1760, 1762, 1765, 1770. Quanto aos resultados, da análise da obra, observou-se certa preocupação dos senhores em relação à educação dos escravos que possuíam, assim direcionando a educação dos mesmos, dos possíveis filhos havidos fora do casamento, dos filhos provindos de relações consensuais, ou ainda, como ato de “benemerência” aos escravos que lhes eram “dóceis”. Os testadores direcionavam a educação dos escravos pelos bons serviços prestados em vida, acrescentando majoritariamente, a alforria. A preocupação senhorial com a educação de seus escravos, seria a forma de garantir status social e consequentemente o emprego vindauro. Concluiu-se que alguns senhores demonstraram preocupação educacional para com os escravos o que se deve em parte, à preocupação com a educação de filhos havidos em relações sexuais com as suas escravas e também a laços afetivos entre senhores e escravos, compreendendo que na sociedade colonial maranhense existiam variadas relações entre os senhores e os diferentes tipos étnicos do Maranhão setecentista, sejam elas afetivas ou sexuais, derrubando a afirmação historiográfica da relação exclusivamente hostil entre senhores e escravos.

**Palavras-chave:** Maranhão setecentista, relações escravistas, história da educação maranhense.

### ABSTRACT

By reading the work *Cripto Maranhão and its legacy*, by MOTA researchers, Antonia da Silva Mota; SILVA, Kelcilene Rose; MANTOVANI, José Dervil it was possible to observe that in Maranhão in the 18th century, many gentlemen had under their aegis different ethnic elements that made up this society (blacks, mulattos, mameluks, gentile of the land). It cannot be denied that as a result of this experience, the most possible human relationships flourished, from the most hostile to loving and friendly relationships. Even in loving and friendly relationships, it would be up to you to guide these different ethnic elements in social life, including education. Thus, being located in the thematic axis: research, teaching and sources, the objective of this research is to understand the intentions of the masters in relation to the concern with the education of their slaves in Maranhão in the 17th century. As methodology, bibliographic research is used, taking as its main work the work *Cripto Maranhão and its legacy* of the MOTA researchers, Antonia da Silva Mota; SILVA, Kelcilene Rose; MANTOVANI, José Dervil, who brings testamentary fragments of slave masters from the period under study, in which the masters left written desires in relation to the education of their slaves. Among the testamentary fragments, those referring to the years 1751, 1758, 1759, 1760, 1762, 1765, 1770 were collected. As for the results, from the analysis of the work, there was a certain concern from the masters in relation to the education of the slaves they owned, thus directing the education of the slaves, of the possible children who were out of wedlock, of the children from consensual relations, or as an act of “benevolence” to the docile slaves. The testers directed the education of the slaves for the good services provided in life, adding, for the most part, manumission. The manorial concern with the education of his slaves, would be the way to guarantee social status and consequently the job to come. We conclude that some masters showed an educational concern for slaves, which is partly due to the concern with the education of children in sexual relations with their slaves and also to affective ties between masters and slaves, understanding that in the colonial society of Maranhão there were varied relations between the masters and the different ethnic types of eighteenth-century Maranhão, whether affective or sexual, overturning the historiographic statement of the exclusively hostile relationship between masters and slaves.

**Keywords:** 18th century Maranhão, slavery relations, history of Maranhão education.

## 1 INTRODUÇÃO

O Maranhão do século XVIII viu mudanças significativas ocorrerem em sua economia que se estendeu à sociedade. No início desse século, havia um “[...] um desenvolvimento endógeno da região” (MOTA, 2001, p. 23). Embora se dê um caráter de redentor às reformas pombalinas, Mota (2001) nos diz que na primeira metade do século XVIII os indivíduos, no Maranhão, estavam em nível de subsistência, e que embora isso ocorresse, desde os seiscentos já haviam atividades relacionadas ao extrativismo e um diminuto cultivo ligado ao açúcar. Concordamos com a colocação da autora, porém, não podemos deixar de deduzir que o advento da Companhia de Comércio gerou expectativas nas pessoas das classes abastadas, sonhos de um futuro melhor. Devido a um possível desenvolvimento econômico pelo qual passaria a região, era necessário preparar um corpo burocrático e mandatário que estivesse à frente dos negócios de interesse da Metrópole, e preparar também indivíduos que dessem sustentação, embora considerados de pequena importância, aqueles que dariam um suporte logístico e de serviços.

Não podemos perder de vista que ao entorno da economia maranhense havia uma mobilidade de pessoas que em busca do sustento e ganhos diários terminavam intercruzando-se, e relacionando-se entre si, construindo assim, sentimentos, muitas das vezes, afetuosos, o que se tornou uma constante, em que africanos, indígenas e europeus mesclavam-se ao longo dos anos na sociedade maranhense. Desse modo, o contato amoroso e sexual entre os diversos elementos étnicos era algo incontornável, e o fruto desses relacionamentos, os filhos, eram agregados pelos senhores, recebendo destes, orientações educacionais. Essa educação poderia ser para a atividade manual ou intelectual, cada tipo de educação direcionada para o sujeito social que se queria formar.

A preocupação educacional dos diferentes indivíduos étnicos ficou evidenciada nos últimos desejos de vida dos testadores como constatamos nos testamentos transcritos por MOTA, SILVA e MANTOVANI (2001). Assim, os testadores mesmo sendo solteiros ou casados externavam o desejo de direcionar a educação dos subordinados de diferentes etnias, que eram geralmente escravos. Dessa forma, por meio das falas contidas nos testamentos podemos reconstruir os possíveis motivos que levaram os senhores a ter essa preocupação educacional com seus subordinados.

Dessa maneira, o trabalho se dividiu em 6 seções. A presente seção trata sobre o desejo de se investigar a preocupação educacional dos senhores aos diferentes elementos

étnicos do Maranhão setecentista. Na segunda seção, descrevemos a metodologia usada para coletar as informações necessárias para este trabalho. Na terceira seção, explanamos de como nasceram as possíveis relações amistosas e sexuais entre os senhores e os diferentes elementos étnicos, e de como a deferência a essas pessoas se fizeram sentir nos últimos momentos de vida dos testadores. Na quarta seção, fizemos a relação entre a economia maranhense setecentista e o tipo de educação almejada pelos senhores aos seus subordinados, sendo esta supostamente compreendida como sinônimo de seguridade econômica e social, e preparadora para o advento das reformas pombalinas. Sob a guarda protetiva de seus senhores encontravam-se diversos elementos étnicos, alguns deles escravos outros forros, mas ambos sob os desígnios educacionais daqueles que eram chefes das propriedades de onde eles residiam, sendo esse o assunto tratado na quinta seção. Na conclusão, ressaltamos através das fontes e das obras bibliográficas o “cuidado” educacional dos senhores com as diversas etnias que estavam sob a autoridade dos senhores, e a possível pretensão com relação a isso.

## 2 METODOLOGIA

Para compreendermos o propósito educacional dos senhores para os seus subalternos analisamos testamentos do século XVIII que foram transcritos e que compõem o livro *Cripto Maranhense e seu legado*. Através de análise dessa obra, balizamos a escolha entre educação e mestiços despontando testamentos datados dos anos de 1751, 1758, 1759, 1760, 1762, 1765, 1770. Ao escolhermos os trechos dos testamentos usados neste trabalho, transliteramos para uma linguagem que fosse inteligível para uma melhor análise nossa e compreensão do leitor. Assim, por meio da leitura desses documentos verificamos a etnicidade e a pretensão educacional dos senhores voltada para os mesmos. A fim de incrementar a nossa análise, utilizamos outros testamentos aliando a bibliografias que nos dessem apoio em que temos: CASTRO (2007), CUNHA (2000), FARIA (1998), MOTA (2001, 2004), e FAORO (2012).

## 3 O INÍCIO E O DESENVOLVIMENTO DA RELAÇÃO ENTRE OS DESIGUAIS

A sociedade colonial brasileira, inclusive a maranhense, foi marcada por profundas desigualdades sociais entre os elementos que a compunha, em que isso ainda se reflete na atualidade. Essa desigualdade incitava, na maioria das vezes, atritos entre as

peças de diferentes condições sociais; porém, o inverso disso, também era capaz de ocorrer. Quando se pensa nas relações que se estabeleceram entre senhores e os diferentes elementos étnicos da sociedade brasileira colonial pensa-se que essa relação era marcada exclusivamente por agressões físicas e sexuais. Porém, ao adentrarmos nas fontes privadas, percebemos que essas características não eram uma constante. Ao analisarmos os testamentos transcritos, tivemos essa percepção em que os mesmos acabam nos revelando que os testadores mantinham uma relação de afetuosidade recíproca, e a culminância disso era o desejo de direcionar a educação dos subordinados de diferentes etnias, geralmente escravos. Deprendemos essa vivência pacífica entre senhores e escravos no testamento do senhor João Theófilo de Barros, ao definir os diferentes elementos étnicos que compunham os escravos sob o domínio dele: “Declaro que possuo a Fazenda em que vivo com bastante escravatura de **pretos, molatos, mamelucos gentios da terra, e mestiços, e de toda a mais casta** que tenho comprado com meu dinheiro[...]”. (MOTA; SILVA; MANTOVANNI, p. 76, grifo nosso)

Corroborando no que foi dito no parágrafo anterior, Mota (2004) nos fala da existência de um sentimento harmonioso, embora que contraditório, existente entre senhores e escravos, estes de diferentes etnias. João Theófilo de Barros externou, ao fazer seu testamento, o entorno, em que embora solteiro não lhe faltou companhia nos diversos momentos de sua vida. Theófilo, morreu nesse estado civil, “[...], mas não sozinho, pois vivia cercado de gentes: parentes, “crias da casa”, agregados, escravos domésticos e os homens da lida com o gado (p. 69). E ainda, esse testador deixou um herdeiro, seu filho, José Bruno de Barros, o qual fora o principal herdeiro do patrimônio deixado por ele, sendo esse filho “[...] fruto de uma relação condenada socialmente (p.69). Mota continua ainda esclarecendo outros casos amorosos de João Theófilo, e seus respectivos frutos, nos permitindo ver uma outra face do sistema escravista.

O amor demonstrado em vida se refletiu nas últimas vontades ditadas pelos testadores, foi isso que fez a viúva do sargento, Lourença da Távora, que mesmo sem filhos, deixou seus sobrinhos, que eram membros eclesiásticos como testamenteiros, e talvez no momento de solidão por falta do marido, e por não ter filhos se apegou afetuosamente a duas meninas mamelucas Clara e Cizilia que eram filhas da mameluca Theodora. Lourença deixa as três forras livres e livres da pensão da escravidão, e tudo isso deveu-se ao “[...] bom serviço que delas tenho tido, fidelidade, e amor com que tem

servido [...]” (MOTA, SILVA, E MANTOVANNI, p 85). Assim, Lourença ainda deixou 5 mil réis para a mameluca Clara, e 10 mil reis ao mamaluquinho forro de nome Silvestre.

Comprendemos assim que, a sociedade maranhense setecentista se constitui num cripto social como diz o próprio título da obra, e ao deciframos os testamentos transcritos na mesma, percebemos um viés social diferente ao que aprendemos sobre a colônia brasileira.

#### 4 ECONOMIA MARANHENSE SETECENTISTA: qual requisito educacional?

Sobre a economia do Maranhão do século XVIII, Mota (2001, p. 19) nos diz que durante muito tempo se acreditou na redenção das reformas pombalinas: “a história é factualista. Antes de Pombal, reinava a miséria e o isolamento na região norte, após as reformas realizadas pelo Ministro ‘esclarecido’, advém uma fase de prosperidade, que tira o Maranhão do atraso [...]”.

Embora não representasse aquilo que se esperava, a Companhia do Grão – Pará e Maranhão acabou nutrindo expectativas nos colonos maranhenses, e a educação deveria ser encarada como fator de manutenção do status social ou anseio em progredir altos cargos na recém-instalada Companhia. Assim, no Maranhão setecentista, a educação era vista como símbolo de status social, como seguridade econômica frente à ebulição econômica a qual almejava passar essa região devido às reformas pombalinas. É preciso compreender que a sociedade daquela época necessitava de um corpus que pudesse gerir os interesses econômicos da Coroa Portuguesa, mas também, deveria pensar em um grupo que desse sustentação às necessidades dos grandes homens daquela sociedade, os artífices. A importância social das pessoas que iriam dar essa sustentação era ínfima, e uma escola, **nos parâmetros formais, que desse formação educacional praticamente, inexistia.**

Faoro (2012) nos diz que o extremo educacional era percebido entre aqueles que galgavam à profissão burocrática, geralmente pertencentes às classes sociais detentoras do poder, e aqueles indivíduos que eram relegados a trabalhos rústicos, embora possamos ver ao longo da história que existiam exceções. Faoro, observou essa diferenciação em nossa sociedade colonial brasileira:

O caminho da nobilitação passava pela escola, pelos casarões dos jesuítas, pela solene Coimbra ou pelos acanhados edifícios de Olinda, São Paulo e Recife. O alvo seria o emprego e, por via dele, a carruagem do estamento burocrático,

num processo de valorização social decorrente do prestígio do mando político. Educação inútil para a agricultura, talvez nociva ao infundir ao titular o desdém pela enxada e pelas mãos sujas de terra, mas adequada ao cargo, chave do governo e da administração.

Dos sete testamentos analisados, percebemos essa clara diferenciação educacional em que apenas um deles notou-se uma educação voltada para os negócios, enquanto os outros seis a educação esteve voltada para ofícios diversos (carpintaria, ferreiro, etc). Assim, o significado de cada um desses trabalhos (manual e intelectual), é algo ainda presente na sociedade brasileira. Sobre essa bipolaridade no significado do trabalho existente na sociedade colonial brasileira, Cunha (2000, p. 16) explica:

Com efeito, numa sociedade em que o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica "contaminava" todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos. Homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambiguidades de classificação social. Além da herança da cultura ocidental, matizada pela cultura ibérica, aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres.

Infelizmente, esse pensamento preconceituoso em relação ao trabalho manual perdura até os dias atuais, explicitando a imensa dificuldade das mudanças de mentalidade.

## 5 A TUTELA EDUCACIONAL DOS SENHORES SOBRE OS ELEMENTOS ÉTNICOS

No Maranhão do século XVIII ainda não existia um ambiente educacional legalmente instituído que formasse artífices. Castro (2007) nos diz que apenas no século XIX isso se tornou possível, tendo como público meninos pobres e desvalidos a fim de terem o “[...] ensino de primeiras letras e ofícios mecânicos serem ensinados” (p.181). Embora não tenhamos observado nas expressões dos testadores a inferioridade dos diferentes elementos étnicos que estavam sob o domínio do senhor, podemos inferir que o resguardo contra as possíveis injustiças da sociedade maranhense sobre os seus dominados é o que motivou muitos deles ao fazerem seus testamentos. Bem verdade, Castro (2007), analisa a situação educacional das crianças no Maranhão provincial, contudo, conseguimos readequar ao Maranhão setecentista estudado, uma vez, que em

grande parte do período analisado por esse autor ainda predominava o regime escravocrata, permitindo adequação à análise deste trabalho.

Os indivíduos que estavam sob o domínio de seus senhores deviam-lhe prestar benemerência e ser guiado pelo que eles lhes propunham, seja isso compreendido como bom ou mal. Nos testamentos analisados percebemos essa vontade dos senhores com os diversos elemento étnicos que estavam sob os seus mandos e desmandos, principalmente quando relacionado ao assunto educacional, embora este fosse direcionado para instrução de um ofício manual, como o feito por D. Thereza de Souza: “Deixo o meu escravo Joze Luis oficial de Tecelão que acima nomeio forro livre e isento de toda pensão de cativoiro [...]” (MOTA; SILVA; MANTOVANNI, p.156).

Tomando como exemplo o testamento deixado por D. Thereza em que, o escravo já era “encaminhado” para uma profissão que permitia ser útil ao testador, Joze Luis, aparentemente, gozava de uma relação de amizade com a testadora, uma vez que esta concedeu a ele liberdade, após a morte da mesma. Outro testador também se preocupou com a educação dos seus mestiços, foi o caso de Francisco Tavares Coelho, que mandou redigir o seguinte:

Declaro que devo mais ao Tribunal dos Orfãos da Parnaíba cento e quarenta e dois mil reis a juro ou que na verdade se achar que pertence aos menores filhos de Antonio Alvares Pereyra de que ele é tutor o qual Antonio Alvares o casei em minha casa com uma rapariga e qual mandei criar e ensinar e por morte da dita que morreu de parto deixou eles dois filhos e dizem que ela era minha filha e assim me mandou citar em trinta e nove para se habilitar e sendo estejam habilitados entrarão na herança com a minha herdeira, advertindo que entrarão com cinquenta vacas e de éguas e cento quarenta mil reis como acima declaro e sendo que fiquem herdeyros pesso [...] (MOTA *et al*, 2001, p. 119).

Cezilia da Costa Coelho disse o seguinte em seu testamento:

Declaro que entre os escravos que este casal possui, é um por nome Vencezlao filho da cafuza Ivanna, outor por nome Domingos [...] Domingos filho da mulata Maria e Claudina filha da mesma mulata Maria, os quaes três escravos Vencezlao, Domingos e Claudina, quero se lancem Na minha meação porque os deixo forros e libertos da escravidão que tem com a condição porem que o dito Vencezlao e Domingos serão obrigados a estarem, e servirem a caza enquanto meu marido , e primeiro testamenteiro for vivo, e lhe mandará ensinar algum oficio , que melhor lhe convir para que por sua morte possam ter com que viver e a dita Claudina ficará também em poder de minha afilhada Anna Maria enquanto ella for viva, e por morte dos referidos ficarão gozando de sua inteyra, e real liberdade [...] (MOTA *et al*, 2001, p. 138).

Joze Bernarde Teyxeura assim se expressou:

Declaramos que possuímos cento e dois escravos entre grandes e pequenos, mulatos, negros crioulls, e negros de Caxeio, entre os quais se acham oficiais de carapina, ferreiros, tecelões e pedreiros. Declaramos que o mestre ferreiro Pantalixo pondo mestre como ele ao rapaz Manoel Martins, e dando cem mil réis, que é metade do valor que nos custou os nossos testamenteiros lhe passarão carta de alforria (MOTA *et al.* 2001, p. 244).

Ainda João Theófilo de Barros externou o cuidado na educação de seus subalternos, e na pretensão de os mesmos continuarem em um ofício, uma “educação” que ele propôs para que os mesmos se mantivessem:

Declaro que tenho mais dois mamelucos ainda rapazes que criei chamado João, filho da minha escrava Joanna Nunes, e outro por nome Thomé, filho de Margarida, os quais assistindo sempre na minha fazenda por saberem ler escrever os deixo forros livres e isentos de cativo, e no caso que antes do meu falecimento não tenham tomado ofício meus testamenteiros os porão a aquele que eles chegarem, e os vestirá na forma que eu o fazia e tratava (MOTA *et al.*, 2001, p. 79).

Às vezes, o sobrenome do escravo leva a própria miscigenação étnica ou profissão, foi o que ocorreu no testamento deixado por Carlos Pereira, solteiro, e que sem filhos nomeia os muitos bens existentes que foram deixados pelo seu falecimento, bem como débitos a pagar e a receber; inclusive, escravos, em que alguns deles levavam essas especificações no sobrenome: Declaro que eu possuo os escravos seguintes: “Diogo Tecelão, Constantino Ferreyro, Jozefa, Florencia Mulata [...], Jozé Sapateyro [...], João Mulato [...]”. (MOTA; SILVA; MANTOVANNI, p.189). Supomos que pelo fato de o testador Carlos Pereira ter muitas posses, seus escravos deveriam aprender algum ofício, na própria propriedade, a fim de mantê-la. Inferimos que essa educação de ofícios manuais era feita na própria propriedade, devido a uma declaração feita por esse testador em que o mesmo elenca como débitos pagos a ele uma dívida de roupas para o exercício de ofício de carpinteiro: “Deve-me Antonio Barboza, oficial de carpinteyro, quinze mil réis de huma farda que lhe vendi, com veste e calção” (MOTA; SILVA; MANTOVANNI, 2001, p. 191). Certamente, esse oficial não era um escravo, pois a manutenção (roupas, e comida) era a cargo do senhor. Confirmada, porém, através das ferramentas que ele próprio deixa entre os bens elencados: “Possuo mais huma cayxa de guerra, como também ferramentas que são quinze machados [...], huma pouca de ferramenta de carpinteyro, que

tendo meos dois escravos Theodozio e Joachim, que há de constar de hum rol [...]” (MOTA; SILVA; MANTOVANNI, 2001, p. 191).

A rápida impressão que temos do testador Carlos Pereira em suas primeiras disposições de seu testamento é de uma pessoa centrada em sua fortuna, seus bens materiais. Entretanto, depois de arrolar seus bens aos poucos vai florescendo o seu sentimento perante aos seus subalternos, uma vez que manda rezar 01 capela para seus escravos defuntos, a alforria foi dada a um de seus escravos em que deixou “[...] forro pelo amor de Deos, e pelo bom serviço que me tem feito ao meo mulato Constantino [...]” (MOTA; SILVA; MANTOVANNI, 2001, p. 193). Esse senhor também intervinha no futuro nubente de suas escravas, caso estas quisessem casar, ficariam livres do cativo, porém, se isso não fosse observado, a mesma se manteria na condição de escrava. Ao longo da liberdade do cativo, a alforria seria dada em série:

Deixo mais forra pelo amor de Deos a preta Angelica , avó do mullatto João de Deus, filho da defunta Maria e da mesma sorte deixo izenta e forra a preta Guimar. Declaro que todos os mais escravos que possuo meus testamenteiros depois de meu falecimento lhes darão quinze dias para eles buscarem senhores a seu gosto e achando-os os ditos meos testamenteiros os venderão em praça pública com todos os mais bens moveis e de raiz [...] (MOTA, SILVA, MANTOVANNI, 2001, p. 193).

Em 10 de outubro de 1770 ao mandar redigir seu testamento, Miguel Ayres Maravilha, após manifestar-se sobre o procedimento de seu velório, enterro, e desejos sacramentais *post mortem*, acaba nos revelando a existência de um filho, este por nome Joaquim, não relatando a proveniência de qual relacionamento teria advindo este. Deduzimos que sua mãe poderia ser de um caso fortuito com uma de suas escravas, eis aí o motivo de a mesma não ser mencionada no testamento, a ‘fragilidade humana’ o deixava vergonhoso de mencioná-la. Miguel instituía no documento seu filho como universal herdeiro de seus bens. Joaquim, a época da redação do testamento encontrava-se em casa do pintor Jozé Joaquim, e sua mulher Damazia, na mesma cidade em que o testador residia, São Luís do Maranhão. Faria (1998, p. 87) nos diz que: “o cuidado com os filhos, mesmo naturais ou adulterinos, transparece em muitos inventários e testamentos, todos visando dar-lhes condições para uma possível estabilidade futura”. Por ser solteiro, esse reconhecimento feito por Miguel a seu filho se tornou mais viável, haja vista que: “o reconhecimento da paternidade e direito à herança só existiam quando a criança não era adulterina”. Estava aberta então, a possibilidade de Joaquim se tornar

um dirigente nos termos de obter uma educação para ser patrão. Deduzimos isso, quando Miguel supõe sua morte antes de o menino Miguel ainda ser maior de idade:

[...] sendo caso que eu faleça sendo ele de menor de idade nomeyo para seu tutor ao meu primeyro testamenteiro o capitão Antonio da Rocha Araújo, de quem espero **lhe dê toda a boa criação e educação**, e rogo as justiças de Sua Majestade Fidelíssima assim o hajão por bem conservando-o na companhia do dito pintor que nomeyo (MOTA, SILVA, MANTOVANNI, 2001, p. 249).

Possivelmente, o pai de Joaquim, Miguel Ayres, tenha se aventurado com uma de suas escravas levando esse mestiço a ser contemplado por esse testador com bens materiais e uma boa criação e educação. Esse foi o único caso, em que a educação pretendida pelo senhor sinalizava para que o menor se tornasse um futuro administrador da quantidade de bens deixados pelo pai, tendo que lidar com os negócios da família. No caso de Joaquim, vemos que o mesmo recebeu uma educação voltada para o patronato, uma educação diferenciada daqueles indivíduos étnicos dos outros testamentos analisados, em que os mesmos acabaram sendo direcionados para a aprendizagem de um ofício manual.

## 6 CONCLUSÃO

A vida educacional de diversos elementos étnicos estava sob a direção dos senhores, pois estes eram os detentores de suas vidas. Esse direcionamento se dava em vida ou exposto como última vontade conforme pudemos perceber nos testamentos analisados. Comprendemos então, que o futuro educacional dos subordinados aos senhores, especialmente escravos negros, poderia ser decidido devido aos laços sentimentais aproximativos que envolviam ambas as partes, senhores e escravos. Sentimentos de amor erótico, amor fraternal, mas também o interesse garantir a continuidade dos trabalhos artífices em suas propriedades, revelando assim outras formas de relações de poder da sociedade escravocrata dos setecentos no Maranhão.

## REFERÊNCIAS

CASTRO, César Augusto. **Infância e trabalho no Maranhão Provincial: uma história da Casa dos Educando Artífices (1841- 1889)**. São Luís. EdFUNC, 2007.

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

FARIA, Sheila de Casto. **A colônia em movimento**: família e fortuna no cotidiano colonial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

MOTA, Antonia da Silva; SILVA, Keliclene Rose; MANTOVANI, José Dervil. **Cripto Maranhense e seu legado**. São Paulo: Siciliano, 2001.

MOTA, Antonia da Silva. **Família e Patrimônio no Maranhão do século XVIII**. Dissertação de Mestrado. Recife, 2001.

MOTA, Antonia da Silva. **O paradoxo do sentimento amoroso nas relações escravistas**. In: Ciências Humanas em Revista/Universidade Federal do Maranhão. Centro de Ciências Humanas, São Luís, 2004, v.2, n.2 p. 67-77.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro/ Raymundo Faoro; prefácio Gabriel Cohn. – ed. 5 – São Paulo: Globo, 2012.



## AS REPRESENTAÇÕES DO INTELLECTUAL GILBERTO FREYRE SOBRE CRIANÇA E INFÂNCIA NA OBRA “ORDEM E PROGRESSO” E SUA RELEVÂNCIA PARA A CONSTRUÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA

*Juliana Hashimoto (UFMA) – j.hashimoto@discente.ufma.br*

*José Carlos de Melo – Orientador (UFMA) – mrzeca@terra.com.br*

### RESUMO

Os estudos sobre Infância e a Criança no Brasil ainda são bastante recentes e observa-se que esses conceitos sofreram diversas alterações no decorrer da história, inclusive recente, ao mesmo tempo em que sempre tiveram atrelados ao contexto histórico de uma determinada sociedade. Neste sentido, esta pesquisa em andamento consiste num processo exploratório de cunho bibliográfico que visa a necessidade de se discutir os conceitos de criança e infância presentes na obra “Ordem e Progresso” de Gilberto Freyre (1900-1987), tendo sido ele um dos autores brasileiros que abordou a temática da constituição da sociedade brasileira em suas obras. A principal fonte desta pesquisa é a própria obra de Freyre intitulada “Ordem e Progresso”, que busca analisar um período histórico brasileiro muito conturbado e cheio de incertezas, o final do Séc. XIX e início do Séc. XX, período que corresponde ao final do Império e Início da República. Com a abolição da escravidão no Brasil (1888), há um contexto social completamente novo no país. Neste contexto tão cheio de detalhes, o autor acaba por relatar em alguns trechos sobre a vida das crianças neste período, como quando descreve as vestimentas das crianças ou transcreve parte das cantigas e modinhas cantaroladas no momento da brincadeira. A partir destes relatos, este trabalho buscará responder aos questionamentos realizados sobre as concepções de “Infância e Criança” presentes nesta obra.

**Palavras-chave:** Criança. Infância. Gilberto Freyre.

### 1 INTRODUÇÃO

Os estudos sobre Infância e da Criança no Brasil ainda são bastante atuais e observa-se que esses conceitos sofreram diversas alterações no decorrer da história, inclusive recente, ao mesmo tempo em que sempre tiveram atrelados ao contexto histórico de uma determinada sociedade. Até o século XVIII, a criança, por exemplo, era considerada como um adulto em miniatura, após esse período, ela passou a ser considerada nas suas diferenças, conforme analisa Rosseau (2004, p.4):

### RESUMEN

Los estudios sobre la Infancia y Niño en Brasil son todavía bastante recientes y se observa que estos conceptos han sufrido varios cambios a lo largo de la historia, incluso recientes, al mismo tiempo que siempre han estado vinculados al contexto histórico de una determinada sociedad. En este sentido, esta investigación en curso consiste en un proceso exploratorio de carácter bibliográfico que apunta a la necesidad de discutir los conceptos de niño y niñez presentes en la obra "Ordem e Progresso" de Gilberto Freyre (1900-1987), habiendo sido ellos un de los autores brasileños que abordaron el tema de la constitución de la sociedad brasileña en sus obras. La principal fuente de esta investigación es el trabajo del propio Freyre titulado "Ordem e Progresso", que busca analizar un período histórico brasileño muy convulso e incierto, el fin del siglo XIX y principios del XX, período que corresponde al fin del Imperio y al inicio de la República Brasileña. Con la abolición de la esclavitud en Brasil (1888), hay un contexto social completamente nuevo en el país. El escribe algunos sobre la vida de los niños en este período, como cuando describe la ropa de los niños, parte de las canciones y modinhas cantadas en el momento del juego. A partir de estos escrituras, este trabajo búsqueda responder las preguntas planteadas sobre las concepciones de “Infancia e Niño” presentes em este trabajo.

**Keywords/ Palabras clave/ Mots-clés:** Infancia. Niño. Gilberto Freyre.

Não se conhece a infância; no caminho das falsas ideias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem.

O termo criança de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) se refere a pessoas com idades entre zero (0) a 11 (onze) anos de idade (incompleto) (BRASIL, 1990). Esta descrição vai de encontro com o processo de surgimento do sentimento da Infância, amplamente analisado por Ariès (1914-1984) em sua obra “História Social da Criança e da Família” (1960), onde no decorrer no tempo a criança passa a ser considerada nas suas diferenças, até chegar à condição de cidadã singular e sujeito de direitos.

No Brasil, de acordo com Kuhlmann Jr. (2010), a infância deve ser considerada como uma condição da criança, considerando que nessa fase da vida, ela não pode ser vista como um recipiente vazio, mas como um sujeito que produz história, ou seja, a criança deve ser vista como um sujeito concreto, que vivencia experiências e traz consigo diversos saberes.

Nesta mesma direção, Pinto e Sarmiento (1997), ao fazerem um balanço sobre o tema, destacam que:

Quem quer que se ocupe com a análise das concepções de criança que subjazem quer ao discurso comum quer à produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de facto, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo com adulto; outros defendem a necessidade da proteção face a esse mundo. Uns encaram a criança como um agente de competências e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece (PINTO; SARMENTO, 1997, p.33)

Assim sendo, pode-se inferir que o conceito de criança passou no decorrer dos anos por vários processos, que se caracterizam desde o fato de não se ter uma palavra para definir essa categoria, até a descrição detalhada de suas características e necessidades, passando por uma série de mudanças das referências usadas para sua conceitualização e análise (POSTMAN, 1999).

Já a infância configura-se como um termo que possui significados diferentes em relação ao tempo e ao seu contexto histórico das diversas sociedades. No Brasil, um país que foi constituído a partir da mistura de raças (brancos, índios e negros), não se pode

pensar em uma infância única, mas em várias infâncias, considerando a diversidade existente no país no tocante a sua grande diversidade cultural.

Gilberto Freyre (1900-1987) foi um dos intelectuais brasileiros que analisou a temática da constituição da sociedade brasileira em suas obras, dentre elas, “*Casa Grande & Senzala, Sobrados e Mucambos e Ordem e Progresso*”, nas quais o autor discute sobre o papel social das raças e classes sociais, assim como, o reflexo do processo de miscigenação no país.

Em suas obras, o autor buscou analisar as relações familiares sob a lente da sociedade paternalista, dedicando-se a estudar o processo de construção da sociedade brasileira e como eram as relações existentes entre senhores e escravos naquele período e quais foram os principais reflexos destas relações na atualidade.

Neste sentido, esta pesquisa em andamento consiste num processo investigativo exploratório de cunho bibliográfico que visa à necessidade de se discutir os conceitos de criança e infância presentes na obra “*Ordem e Progresso*” do importante intelectual brasileiro Gilberto Freyre (1900-1987). Ainda que faça parte de uma pesquisa de Iniciação Científica que integra um projeto maior, que busca analisar não uma, mas três grandes obras de Freyre denominadas “*Casa Grande e Senzala*”, “*Sobrados e Mocambos*” e a obra que contempla este trabalho “*Ordem e Progresso*”.

Como técnica de análise e geração dos dados adotaremos a análise de conteúdo prevista por autores que propuseram ou popularizaram o uso da técnica, como Bardin (1977). A principal fonte desta pesquisa é a própria obra de Freyre intitulada “*Ordem e Progresso*”, onde buscaremos analisar um período histórico brasileiro muito conturbado e cheio de incertezas, o final do Séc. XIX e início do Séc. XX.

A partir de relatos sobre a vida da Criança no período analisado, este trabalho buscará responder aos questionamentos realizados sobre as concepções de “*Infância e Criança*” presentes nesta obra. Esperamos também que ao término deste, possamos trazer contribuições significativas do pensamento deste importante intelectual brasileiro e sua contribuição para a história da Educação brasileira e, em especial, para a história da infância no Brasil.

## 2 ACHADOS DE LEITURA

Com a abolição da escravidão no Brasil (1888), há um contexto social completamente novo no país. A população escravizada, agora liberta, não foi preparada para o mercado de trabalho assalariado, tão pouco foram ofertadas a eles a oportunidade de aprendizes. O catolicismo estava passando por um momento de desprestígio, juntamente com a ascensão do protestantismo e a introdução do espiritismo. A República trouxe a corrente de pensamento Positivista, juntamente com sua valorização das ciências exatas e naturais, tanto para a política como para a educação dos meninos, que muito cedo eram enviados aos colégios internos. Neste contexto tão cheio de detalhes, o autor acaba por relatar em alguns trechos sobre a infância e a vida das crianças neste período, como quando descreve as vestimentas das crianças ou as brincadeiras e brinquedos mais valorizados na época de análise.

A obra do autor Gilberto Freyre denominada “Ordem e Progresso” faz uma extensa e minuciosa pesquisa que envolveu áreas como a sociologia, antropologia, política, história etc. Traz análises de jornais, anúncios de produtos, aniversários, casamentos, ofertas de emprego, de prostituição, de serviços médicos e mais uma enorme gama de documentos coletados pelo autor e sua equipe.

Conta ainda com as interessantes repostas a um questionário enviados para mais de 1.000 pessoas na época da construção da obra. Nem todos os questionários foram respondidos, e alguns deles, como o enviado a Monteiro Lobato (FREYRE, 2004, pág.60), retornaram não com respostas aos questionamentos, mas com palavras de desestímulo ao trabalho do autor.

Para melhor compreensão sobre os escritos de Freyre que contribuem para a conceitualização das concepções de Criança e Infância, há de se levar em consideração que a época analisada pela obra é marcada pelo patriarcado, explicado por COSTA (2015, p.4):

Resumidamente, podemos dizer que o patriarcado “[...] é um sistema social em que os homens dominam, oprimem e exploram as mulheres. É um conceito que enfatiza a inter-relação entre os vários modos em que os homens têm poder sobre as mulheres”.

Desta forma é possível compreender que as crianças, assim como as mulheres, que viveram no Brasil neste tipo de sociedade tinham suas vidas controladas pelas figuras

paternas de seus círculos familiares. Hora o avô, o pai, padrinho, esposo e até os irmãos em caso de mulheres solteiras.

De modo a facilitar a análise do conteúdo proposto por esta pesquisa, foram elaboradas tabelas para quantificar as expressões de maior relevância para o entendimento das concepções de criança e infância presentes no terceiro volume da obra de Freyre, intitulada “Ordem e Progresso”.

**Tabela 01. Brincadeiras/Brinquedos**

<b>BRINCADEIRAS/BRINQUEDOS</b>		
<b>TIPO</b>	<b>PÁGINAS</b>	<b>APARIÇÕES</b>
Pião	123, 137, 185, 295, 410	05
Carrapeta	123	01
Empinar Coruja/Papagaio/Pipa	123, 136, 137, 185, 291, 293	06
Gingomastro	123	01
Manja	123, 185	02
Esconder	123	01
Heróis: Generais/Soldados/Sargento/Cabo/Cadetes Integrantes das Guerras: Brasil X Paraguai e Guerra Japão X Rússia	131, 185, 254, 265, 273	05
A barroca (com castanhas-de-caju)	136	01
Histórias da carochinha e Monstros do folclore (Contadas oralmente pelas Negras velhas e Amas).	139, 182, 193, 291, 604	05
Roda (Que aconteciam nos terreiro da casa grande e nos terraço).	139	01
Manjim-manjão-carocinho-de-feijão	139	01
Ciranda/Roda	139, 292, 409	03
Jogo de prendas	139, 409	02
Bonecas de pano – Meninas pobres	139, 296, 318, 409	04
Bonecas de cera e louça, importadas e louras ou ruivas – Meninas das classes altas, filhas de burgueses e nobres.	139, 184	02
O Tico-Tico (Revista em Quadrinhos)	184, 186	02
Peteca	185, 410	02
Queda de braço	185	01
Simulação de voos de balão de Santos Dumont	185	01
Velocípede/Bicicleta – Meninos Ricos	185	01
Futebol e outros esportes de origem saxã	185, 399	02
Pular Corda – Meninas	292	01
Apanhar pássaros/Arapucas	293, 295	02

Brinquedos feitos com coisas da natureza - Meninos do interior	295	01
Circo	325	01

Fonte: Arquivo dos pesquisadores, 2020.

Na tabela 01 podemos observar que as expressões que mais se repetem são as que envolvem a brincadeiras consideradas simples, como empinar Pipa e girar Pião, bem como as brincadeiras de Herói. Na época analisada os heróis eram, em sua maioria, militares. soldados, generais, cabos. Todos estes postos permeavam o imaginário das crianças – ao menos dos meninos –, bem como as histórias da carochinha e do folclore contadas pelas negras velhas, como podemos observar no trecho escrito por Freyre (2004, p. 273):

“Os heróis do meu tempo de menino eram os nossos cabos de guerra que haviam se distinguido no Paraguai – Osório, Caxias, Porto Alegre, Tamandaré, Barroso” -, informa, confirmando uma tendência comum no Império inteiro, de 1870 a 1890, Florêncio (Carlos) de Abreu (e Silva), nascido em 1882 no Rio de Janeiro mas cuja formação se fez principalmente no Rio Grande do Sul: em Porto Alegre.

É importante notar, também, que as bonecas aparecem de duas formas na tabela 01. A primeira, como *Bonecas de pano – Meninas pobres* e a segunda forma como *Bonecas de cera e louça, importadas e louras ou ruivas – Meninas das classes altas, filhas de burgueses e nobres*. Essa “duplicidade” de categorização se faz importante, pois marca de forma bem clara as distinções sociais presentes na obra e vividas pelas crianças da época de análise da obra de Freyre. Ainda sobre as bonecas, notamos que aquelas destinadas às meninas de classe alta, burguesas e nobres, representavam os ideários de beleza e comportamento femininos que eram esperados das meninas no período, conforme escreve Freyre (2004, p.296 e 297):

O culto das bonecas louras e de olhos azuis entre as meninas da gente mais senhoril ou rica do Império deve ter concorrido para contaminar algumas delas de certo arianismo; para desenvolver no seu espírito a idealização das crianças que nascessem louras e crescessem parecidas às bonecas francesas; e também para tornar a francesa o tipo ideal de mulher bela e elegante aos olhos das moças em que depressa se transformavam no trópico aquelas meninas.

Necessário apontar que o trecho descrito acima não somente faz referência aos ideários de beleza, mas também aludi a precocidade da “adultização” das meninas durante o Império e Primeira República do Brasil.

Tabela 02. Educação

EDUCAÇÃO		
TIPO	PÁGINAS	APARIÇÕES
Escola sem brinquedos/jogos/pátios de recreio	122, 293, 381, 386, 389, 406	06
Estudos, Lições, exercício, cartilha, caligrafia, tabuada.	122, 291, 386, 398, 404	05
CASTIGOS: Palmatória, Cipó, Peia, Anulação de notas, Privação do recreio, Férula, Retenção, Máscara de burro, Bolo etc.	122, 173, 185, 193, 293, 381, 385, 386, 387, 388, 389, 392, 394, 398, 404, 406, 409	17
Decréscimo do analfabetismo / Unificação	123, 400	02
Escola primária que cansa a inteligência infantil	123	01
Escolas de Artes e ofício, de comércio, militar.	123, 387, 395, 564	04
Respeito aos professores/Bênção	123	01
Colégios Jesuítas	173, 392	02
Colégios Americanos, de aspiração protestante e com jogos e esportes para o ensino primário e secundário.	173, 185, 280	03
Colégios Elegantes, para moças/Formação Social e Habilidades Domésticas. Ex.: Piano e Costura.	176, 177, 315	03
Educação Infantil: Creche, de influência norte americana e Jardim da infância, considerado Instituição “moderna” e perigosa.	185, 364, 394	03
Ensino domiciliar – Alfabetizado pela mãe e Professores Particulares	185, 186, 380, 385	04
Governanta inglesa, alemã ou francesa – Caráter pedagógico.	192	01
Educação integral do jovem – Física, intelectual, disciplina e saber prático, memória, oratória.	241	01
Substituição das escolas europeias pelas anglo-americanas, em SP.	280	01
Preocupação com ensino, embora não o da população – Império	379	01
Imperial Colégio Dom Pedro II / Ginásio Nacional – Bacharel em letras/Liceu	380, 381, 382, 383, 384, 385, 390, 396	08
Avaliação – Frequência, lições e comportamento	381	01
Estudo de Línguas/Idiomas – Francês, Inglês, Alemão, Latim	382, 386, 392, 397, 398, 409	06
Ginásio Pernambucano – o Pedro II do Nordeste	385, 388	02

Método: Oitiva, cantando e gritando – Memorização	385, 398, 409	03
Colégio Kopke – burguesia RJ / Não havia castigo	389	01
Colégio Ateneu Brasileiro / Colégio Misto	394, 398	02
Instituto Providência – Educação dos Indígenas	565	01

Fonte: Arquivo dos pesquisadores, 2020.

Na tabela 02 é possível observar que a característica mais marcante da educação do período analisado pelo intelectual Gilberto Freyre é o Castigo, seja físico, através de violência, ou psicológico, por meio de ridicularização da criança. Na obra, o castigo é identificado por diversas nomações, como Palmatória, por exemplo. Interessante para entender o contexto, rico se faz o relato de Raimundo Dias de Freitas, dentro de depoimento que compõe a obra:

No seu entender foi castigado “barbaramente”: “a palmatória, pelos dois centuriões”, aos quais teve de estender as mãos para “formidáveis palmatoadas”. Como, vendo-se com as “mãos já pontilhadas de sangue no sulco das linhas palmares”, recusasse a continuar a receber o duro castigo, foi levado à presença o reitor da casa. (FREYRE, 2004, p.387).

A análise da tabela 02 remota também as diversas mudanças que ocorriam no processo de investimento público em educação, com o intuito de universalização do ensino na educação das crianças durante a Primeira República, período em que “vários estados brasileiros buscaram implantar essa escola primária moderna” (ARAÚJO, 2012, p.11).

**Tabela 03. Vestimenta**

VESTIMENTA		
TIPO	PÁGINAS	APARIÇÕES
Moda Francesa para Meninas: Vestido de seda cor-de-rosa	115, 184	02
Modas Francesa para Meninos: Roupa de Marinheiro, de escocês, de Luís XV – Golas ou punhos de Pelúcia (País burgueses).	144, 175, 184	03
Roupas de banho salgado, com pesadas baetas.	144	01
Enxoval em renda	182	01
Primeira comunhão: Meninas de véu e meninos de vela na mão	183	01

Fonte: Arquivo dos pesquisadores, 2020.

Na tabela 03 observa-se que as roupas à moda francesa eram bastante relevantes na construção da ideia de criança durante a época analisada, conforme descreve Freyre (2004, p.184):

Menino ou menina, repita-se que trajava à europeia. Havia vestidos e roupas para crianças, importados da Europa ou copiados de figurinos europeus, que eram verdadeiras torturas para os párvulos, obrigados a ostentar golas de pelúcia e casacas de veludo sob o sol forte do trópico brasileiro.

**Tabela 04. Comportamento**

COMPORTAMENTO		
TIPO	PÁGINAS	APARIÇÕES
Censura da vigilância: Correr, saltar, gritar.	138	02
Mimos e Cafunés: Negras velhas, amas e mães.	139, 182	03
Meninos mais livres da dominação dos pais, confessores e mestres <sup>2</sup>	173	01
Lombrigas e outras doenças infantis ainda dominantes na época: Varicela, Febre, Crístel ou Clíster, Sífilis.	173, 183	01
Religiosidade: Batismo, padrinhos, primeira Comunhão, Promessas (Meninos de cabelos compridos).	174, 182, 183	03
Medalha de Nossa Sr. <sup>a</sup> /Santo/Figa/Dente de Jacaré (Proteção)	182	03
Consumo de frutas tropicais	293	01
Meninas – Infância caseira, presa.	318	01
Imigrantes Europeus	370	01

Fonte: Arquivo dos pesquisadores, 2020.

Importante para nos situarmos quanto aos comportamentos direcionados à criança e à infância, a tabela 04 foi elaborada a partir daquilo que foi recorrente nos relatos dos entrevistados por Freyre. Observamos na tabela 04 a incidência de comportamentos religiosos, como as Promessas, que muito interferiam na autonomia da criança e a forma como a mesma vivenciava a infância. Eram promessas feitas pelas mães, avós, madrinhas que acarretavam em certos comportamentos que seriam exigidos da criança, e não do autor da promessa. Para melhor compreensão, consideremos o trecho escrito por Freyre (2004, p.183):

Raro o brasileiro da época que crescesse sem ser objeto ou instrumento, de ordinário por motivo de doença ou febre vencida, de alguma promessa da mãe ou dos pais a Nossa Senhora ou algum santo: sair vestido de anjo e de pés descalços em procissão; vestir-se a vida inteira só de preto ou de azul ou de roxo Senhor dos Passos; dar a Cristo ou a Nossa Senhora sua cabeleira de menino criado com excessivos dengos pelos avós, ou seus cachos e suas tranças de menina.

O que nos chama atenção sobre as promessas, na verdade, é o estigma que marcava a vida dessas crianças por terem que cumprir a exigência de sua família. O menino que era forçado a deixar os cabelos crescerem, constantemente era comparado ao sexo oposto, tonando-se, marcado para o resto da vida por essa deformação social de sexo (FREYRE, 2004).

### 3 CONCLUSÃO

De acordo com os achados da leitura, pode-se pensar nas concepções de Criança e Infância a partir dos relatos dos entrevistados, que muito contribuem com a riqueza de detalhes fornecidos para que Freyre pudesse tecer a escrita de sua obra.

De modo geral, a partir daquilo que Freyre escreve podemos compreender como o ser criança e a vivência da infância eram marcados pelo patriarcado, controlados pelos desejos, convicções e concepções morais dos adultos.

A concepção mais marcante na obra de Freyre é sobre a idealização física da criança, constantemente, por influência da igreja, sendo comparada a seres angelicais, ocasionando a valorização da criança descendente dos europeus, louras, de bochechas rosadas e vestidas à moda francesa.

Sobre a infância, o que mais se destaca é o seu encurtamento causado pela escolarização rígida, repleta de castigos e muitas vezes distante da família, como nos colégios internos, cujo próprio Freyre foi enviado.

De caráter importante para o entendimento do contexto atual em que vive o Brasil, o intelectual Gilberto Freyre contribuí significativamente para o entendimento dos períodos históricos que se propõe analisar. Nessa direção, a pesquisa em andamento a partir da obra denominada “Ordem e Progresso” está sendo de grande relevância para compreendermos os processos histórico, político e social que fundamentam as concepções de criança e infância na contemporaneidade.

#### REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, José Carlos Souza (org.); SOUZA, Rosa Fátima de (org.); PINTO, Rubia-Mar Nunes (org.). **Escola primária na primeira república (1889-1930): subsídios para uma história comparada.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** Tradução de Dora Flaksman – 2.ed. – [Reimpr.] – Rio de Janeiro, 2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.

COSTA, Ricardo Peres da. **Gilberto Freyre e a infância no Brasil patriarcal**. USP – Ano VI, n. 10, p. 41-60, 2015

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global Editora, 2007.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala**. 50ª edição. Global Editora, 2005.

FREYRE, Gilberto. **Ordem e Progresso**. São Paulo: Global Editora, 2004b.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e Mocambos: decadência do patriarcado e desenvolvimento do urbano**. – 15ª ed. São Paulo: Global, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. -4.ed.-10.reimpr. - São Paulo: Atlas, 2007.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

KUHLMANN JR. Moysés. **Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica**. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

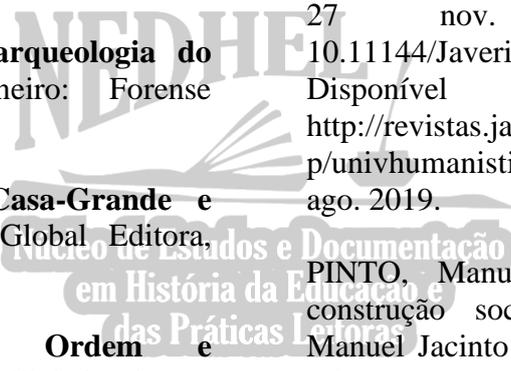
MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis, RJ, 2012. (Coleção temas sociais).

OLIVEIRA, Amurabi. **A relação entre raça e educação na obra de Gilberto Freyre**. Universitas Humanística, Bogotá, Colômbia, n. 81, p. 305-3029, 27 nov. 2015. DOI 10.11144/Javeriana.uh81.rere.

Disponível em: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/index>. Acesso em: 20 ago. 2019.

PINTO, Manuel. A infância como construção social In: SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. **As crianças, contextos e identidades**. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.



## CONCEIÇÃO CARVALHO: professora, diretora e intelectual na Universidade Federal do Piauí (1974 - 1995)

Raimundo Nonato de Sousa Neto (IFMA) – [nettosousa08@gmail.com](mailto:nettosousa08@gmail.com)

### RESUMO

O propósito da presente comunicação consiste em interpretar indícios e memórias relacionadas à educadora Maria da Conceição Sousa de Carvalho, com foco em sua atuação como docente, gestora e intelectual na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Nessa perspectiva o estudo é norteado pela seguinte questão: Como se deu a trajetória da Professora Conceição Carvalho na UFPI, entre 1974 e 1995? Diante disso, estabeleceu-se como objetivos específicos: Conhecer a atuação docente de Conceição Carvalho na UFPI, por meio de levantamento de fontes documentais e entrevistas com professores aposentados do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE); Investigar as ações da docente em cargo de gestão – como diretora do Centro Ciências da Educação (CCE), além de sua participação na criação do Curso de Mestrado em Educação, atual Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFPI e da Revista Educação e Compromisso; Examinar a produção intelectual de Conceição Carvalho, tendo como objeto de pesquisa a UFPI, especificamente aspectos como: sua dissertação de mestrado, os editoriais e os artigos publicados na Revista Educação e Compromisso, e na Revista Linguagens, Educação e Sociedade. O período cronológico da presente comunicação tem como marco inicial a entrada da docente na UFPI, em 1974 – na qualidade de professora temporária, por meio de contrato, passando, posteriormente, a ser permanente, mediante deliberação e enquadramento da Reitoria da instituição –, até o momento de sua aposentadoria, no ano de 1995, depois de mais de vinte anos de serviços prestados. Em visitas ao acervo pessoal da docente, foi reunido *corpus* documental com as seguintes fontes documentais: Atos da Reitoria, declarações da direção do CCE, Portarias da Reitoria, contratos de trabalho, requerimentos, diplomas, certificados, históricos de notas, declarações sobre cursos de formação, declarações sobre disciplinas lecionadas, declarações de participações em eventos científicos, editorial de revista, artigos em revistas científicas, ofícios da universidade, cartão de mensagem, dissertação de mestrado em educação, entre outros. Por meio desse trabalho apreendeu-se que a trajetória da docente acompanhou avanços quanto a aspectos acadêmicos, da estrutura física e da circularidade dos saberes pedagógicos produzidos na UFPI. Outrossim, denotou-se a relevância das articulações e relações pessoais estabelecidas pela docente, suas redes de sociabilidades no DMTE, e as mobilizações junto às esferas superiores administrativas da instituição. Cabe, ainda, evidenciar o envolvimento direto de sua produção intelectual com a atuação e participação efetiva nas atividades de extensão, com cunho social, e ensino em nível de graduação.

**Palavras-chave:** Conceição Carvalho. Professora. Intelectual.

### ABSTRACT

The purpose of this communication is to interpret evidence and memories related to educator Maria da Conceição Sousa de Carvalho, focusing on her performance as a teacher, manager and intellectual at the Federal University of Piauí (UFPI). From this perspective, the study is guided by the following question: How was the trajectory of Professor Conceição Carvalho at UFPI, between 1974 and 1995? Therefore, the following specific objectives were established: Knowing the teaching performance of Conceição Carvalho at UFPI, through a survey of documentary sources and interviews with retired professors from the Department of Teaching Methods and Techniques (DMTE); Investigate the actions of professors in management positions - as director of the Educational Sciences Center (CCE), in addition to their participation in the creation of the Master's Degree in Education, current Graduate Program in Education (PPGED) at UFPI and Revista Education and Commitment; To examine the intellectual production of Conceição Carvalho, having as research object the UFPI, specifically aspects such as: her master's thesis, editorials and articles published in Revista Educação e Compromisso, and Revista Linguagens, Educação e Sociedade. The chronological period of this communication has as its starting point the entrance of the professor at UFPI, in 1974 - as a temporary professor, by contract, later becoming permanent, upon deliberation and framing of the institution's Rectory -, until the moment of his retirement, in the year of 1995, after more than twenty years of services rendered. During visits to the professor's personal collection, a documental corpus was gathered with the following documental sources: Acts of the Rectory, declarations by the direction of the CCE, Ordinances of the Rectory, employment contracts, applications, diplomas, certificates, transcripts, declarations on courses of training, declarations on subjects taught, declarations of participation in scientific events, journal editorial, articles in scientific journals, university letters, message card, master's thesis in education, among others. Through this work, it was learned that the teacher's trajectory followed advances in academic aspects, the physical structure and the circularity of pedagogical knowledge produced at UFPI. Furthermore, the relevance of the articulations and personal relationships established by the professor was denoted, their sociability networks in the DMTE, and the mobilizations with the higher administrative spheres of the institution. It is also worth highlighting the direct involvement of his intellectual production with the effective performance and participation in extension activities, with a social nature, and teaching at the undergraduate level.

**Keywords:** Conceição Carvalho. Teacher. Intellectual.

## 1 INTRODUÇÃO

O propósito da presente comunicação consiste em interpretar indícios e memórias relacionadas à educadora Maria da Conceição Sousa de Carvalho, com foco em sua atuação como docente, gestora e intelectual na Universidade Federal do Piauí (UFPI), dentro do recorte temporal compreendido entre 1974 e 1995.

Nessa perspectiva o estudo é norteado pela seguinte questão: como se deu a trajetória da docente Conceição Carvalho na UFPI, entre anos de 1974 a 1995? A partir da delimitação do tema, surgiram outras indagações secundárias, propostas para o desenvolvimento do estudo: como foi a atuação docente na UFPI? Quais os fatos marcantes na fase em que atuou como gestora no Centro de Ciências da Educação (CCE)? Qual a sua produção intelectual sobre a UFPI?

A delimitação do presente estudo tem como marco inicial a entrada da docente na UFPI, em 1974 – na qualidade de professora temporária, por meio de contrato, passando, posteriormente, a ser permanente, mediante deliberação e enquadramento da Reitoria da instituição –, até o momento de sua aposentadoria, no ano de 1995, depois de mais de vinte anos de serviços prestados.

A pesquisa teve como objetivo geral interpretar os indícios documentais e as memórias relacionadas à professora Maria da Conceição Sousa de Carvalho, atinentes à sua atuação docente, gestora e sua produção intelectual na UFPI, no período estipulado para análise.

Diante disso, estabeleceu-se como objetivos específicos: investigar as ações da docente, bem como, suas marcas nos cargos de gestão – como diretora do Centro Ciências da Educação (CCE), além de sua participação na criação do Curso de Mestrado em Educação, atual Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFPI e da Revista Educação e Compromisso.

Ademais o estudo almeja examinar a produção intelectual de Conceição Carvalho, tendo como objeto de pesquisa a UFPI, especificamente aspectos como: sua dissertação de mestrado, os editoriais e os artigos publicados na Revista Educação e Compromisso, e na Revista Linguagens, Educação e Sociedade.

Teoricamente, a investigação alinha-se com as ideias de Ginzburg (1989) sobre o paradigma indiciário, atentando para o fato de na metodologia de pesquisas em história haver a necessidade de interdisciplinaridade cognoscitiva, possibilitando um leque de

elementos destinados à construção de ferramentas de pesquisa para a atuação do historiador na busca de pistas, vestígios, indícios, fontes e memórias atreladas a esse quebra-cabeça a ser montado.

Thompson (1981), no que tange às novas formas de pesquisar, no âmbito da história. Partilha-se, ainda, das ideais de Thompson (1981), que primou pela questão de aliar a teoria à análise contínua dos indícios e vestígios existentes na história real. Para ele, é impensável uma teoria descolada da análise permanente dos indícios/evidências da história real (mesmo que estes fossem fragmentados, incompletos).

Ricoeur (2007), quanto às suas argumentações sobre imaginário, memória e esquecimento. Igualmente, compartilhem-se os pressupostos de Ricoeur (2007), que discute a memória e a reminiscência, e suas relações com o passado, com base nos aspectos existentes pelas concepções gregas a respeito de memória e lembranças.

Le Goff (1984-2003), acerca do conceito de documento/monumento, pois para ele, “o documento é monumento, resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro determinada imagem de si própria. O documento é produto da sociedade, que o fabricou segundo as relações de forças que nela detinham o poder. [...]” e Duarte (2004), nas questões sobre entrevistas semiestruturadas, pois como o mesmo afirma, “entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados”.

Nesse estudo, na perspectiva metodológica, utilizaram-se as ideias sobre as análises documentais conforme Le Goff (1984-2003) para quem “o documento é resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu e também das épocas sucessivas durante as quais continuou a existir”.

A pesquisa documental ocorreu por meio da procura de fontes do arquivo pessoal da docente e no arquivo institucional da direção do CCE, os quais permitiram rememorar determinados aspectos vivenciados pela docente na universidade. A argumentação do percurso metodológico realizou-se por meio de duas etapas principais da pesquisa documental, quais sejam: a coleta de documentos e, posteriormente, a análise dessas fontes documentais com o intuito de coletar dados para versar sobre os vestígios presentes nessas informações, a fim de fundamentar as questões desenvolvidas no transcórre do texto.

Nessas visitas ao arquivo pessoal da docente, foi reunido *corpus* documental com as seguintes fontes: Atos da Reitoria, declarações da direção do CCE, Portarias da Reitoria, contratos de trabalho, requerimentos, diplomas, certificados, históricos de notas, declarações sobre cursos de formação, declarações sobre disciplinas lecionadas, declarações de participações em eventos científicos, editorial de revista, artigos em revistas científicas, ofícios da universidade, cartão de mensagem, dissertação de mestrado em educação, entre outros.

Na busca de fontes documentais no arquivo da direção do CCE, foram localizadas: Atas das reuniões do Conselho Departamental do CCE, de 1976 a 1983; Atas das reuniões do Conselho Departamental do CCE, de 1991 a 1993, quando Conceição Carvalho foi Diretora do CCE e Presidente do Conselho; Regimento Interno do CCE, sendo uma versão baseada no primeiro, que vigorou nas décadas de 1980 e 1990; cinco exemplares da Revista Educação e Compromisso, pertencente ao CCE e criada à época em que a docente foi Diretora do Centro; e normatizações internas.

A realização de entrevistas semiestruturadas com participantes que presenciaram a atuação profissional de Conceição Carvalho fez-se necessária, tendo em vista a necessidade de averiguar informações oriundas das reminiscências e memórias desses entrevistados, de modo que estas levassem ao alcance de respostas relacionadas à problemática discutida nesse estudo.

Nesse contexto, como ferramenta metodológica, foram efetuadas as entrevistas semiestruturadas a partir de roteiros elaborados para os professores. Por meio das histórias narradas, foi possível reconstruir determinadas situações vivenciadas pela docente em suas passagens na universidade. Os colaboradores da pesquisa foram professores companheiros de trabalho do mesmo departamento da docente. Foram entrevistados, mediante escolha prévia, os seguintes participantes: quatro ex-professores do DMTE. Utilizou-se também uma entrevista gravada em áudio, que foi realizada com Conceição Carvalho ainda em vida.

Isso posto, este estudo busca contemplar interpretações a partir dos indícios e vestígios encontrados nas fontes documentais reunidas e nas memórias dos entrevistados, com intuito de desenvolver discussão atrelada a trajetória docente de Conceição Carvalho na UFPI, dentro do recorte temporal aqui estabelecido. Mas, como se deu esse caminho profissional percorrido pela professora nessa Instituição?

## 2 CONCEIÇÃO CARVALHO: rastros de sua atuação docente na UFPI.

Propõe-se nesse estudo, refletir, a partir dos aspectos documentais que envolvem a experiência de Maria da Conceição Sousa de Carvalho, sobre o contexto de sua atuação docente na UFPI. Para tanto, foi mobilizado *corpus* documental, cinco entrevistas e um depoimento gravado, os quais transmitem sua fala sobre memórias ligadas ao período de sua entrada como professora na universidade até a sua aposentadoria.

O diálogo com algumas fontes documentais permitiu refletir sobre indícios e vestígios da atuação docente de Conceição Carvalho na universidade. Sendo assim, de acordo com Ginzburg (1989), a partir de indícios mínimos, podemos reconstruir o aspecto de um passado que nunca vimos. Tais mobilizações possibilitaram entendimentos sobre os episódios vivenciados durante mais de vinte anos de prestação de serviço ao público universitário. Como afirma Nóvoa (2000), é um mérito indiscutível colocar as vidas das professoras no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação.

A carreira de Maria da Conceição Sousa de Carvalho na UFPI iniciou-se no ano de 1974, apenas três anos após a instalação definitiva da universidade, e pouco tempo depois de ter concluído o Curso de Filosofia na Faculdade Católica de Filosofia do Piauí (FAFI). Na Figura 1, observa-se Conceição Carvalho ainda jovem, no início de sua carreira docente na UFPI.

Figura 1 – Conceição no início de sua carreira na UFPI



**Fonte:** arquivo pessoal de Conceição Carvalho (1975).

Informações sobre Conceição Carvalho, relacionadas à sua entrada na referida instituição para integrar o corpo docente, dão conta de que ocorreu, provavelmente, por meio de indicação por parte de pessoas influentes à época, que compunham o

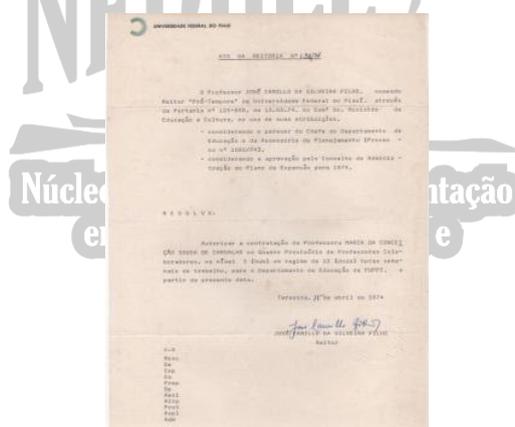
Departamento de Educação (DE), criado em 1971, devido ao espírito da Reforma Universitária de 1968 e pela Resolução nº 16/71 da UFPI, com o objetivo, prioritariamente, de formação e aperfeiçoamento de professores para o ensino de 1º e 2º graus, face à Reforma do Ensino (Lei nº 5.692/71).

Com base nas fontes, subentende-se que ela foi designada para compor a categoria docente da instituição por meio do Ato da Reitoria nº136/74, passando a fazer parte do quadro provisório de professores colaboradores da UFPI, oficialmente.

Portanto, tendo em vista o parecer do Chefe do DE e da Assessoria de Planejamento, assim como pela aprovação do Conselho Administrativo do Plano de Expansão da Universidade para o ano de 1974, a docente foi incorporada provisoriamente ao quadro de professores da UFPI.

Sobre esse episódio, é conveniente trazer para a discussão a fonte documental atribuída à sua entrada como professora na universidade, ilustrada na Figura 2.

Figura 2 – Ato da Reitoria de contratação temporária



Fonte: UFPI (1974).

A respeito de sua entrada como docente universitária, Conceição Carvalho fez alguns relatos em que esclareceu como foi indicada por meio de terceiros, que foram seus professores na FAFI, e por isso passou a fazer parte do recém-criado DE da UFPI.

Nessa via, “a memória é uma evocação do passado. É a capacidade humana para resguardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total” (MAGALHÃES JUNIOR; VASCONCELOS, 2001, p. 95).

Nas palavras da docente,

[...] nessa época, aqui na universidade também, estava no começo e não tinha concurso, era assim: precisou de professor, chamava, e era assim com contrato precário, como se fosse substituto, e era assim: quando precisava de um professor, outro professor lembrava-se de seus ex-alunos e foi o caso, meus ex-professores da FAFI estavam sendo professores na universidade. Então, precisaram na universidade de alguém na área de didática, e alguém se lembrou do meu nome. A gente tinha que trazer o currículo e passava na reunião do Departamento, que era o Departamento de Educação, se o departamento aprovasse e a reitoria aprovasse, a gente tinha um contrato de quatro meses, que era um semestre. Aí, se pudesse, renovava mais quatro e, se desse certo, iria renovando (CARVALHO, 2016).

Deduz-se que para ter sido lembrada por seus ex-professores da FAFI, Conceição Carvalho deve ter desempenhado papel de destaque na promoção de estudos junto às disciplinas dos docentes, chegando ao ponto de conseguir resultados positivos e que tornaram possível a sua presença na nova instituição de ensino superior.

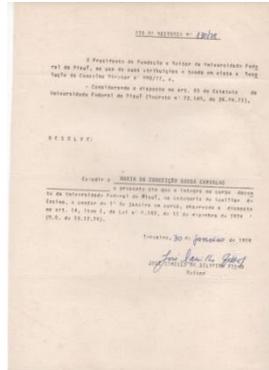
Durante período de 1974 a 1978, permaneceu como professora provisória da UFPI, sendo empregada por meio de contrato de trabalho estabelecido entre ela e a universidade. A respeito disso, algumas informações sobre a contratação de Conceição Carvalho aduzem que em 15 de abril de 1974, assinou contrato de trabalho temporário junto à UFPI, quando passou a ser professora colaboradora, atuando com carga horária de 12 horas semanais e recebendo a quantia de novecentos e quatro cruzeiros pelos serviços prestados.

Torna-se necessário referendar a fonte que confirma a integração definitiva de Conceição Carvalho ao quadro docente da UFPI, pois após três anos como professora temporária, por meio de contrato de trabalho provisório, ela foi incorporada ao quadro permanente de professores da UFPI, conforme os parâmetros do Estatuto da Universidade, em consonância com a Lei nº 6.182, de 11 de dezembro de 1974.

De acordo com Conceição Carvalho, em entrevista, muitos professores que se encontravam em situação precária de contrato de trabalho na universidade foram integrados ao quadro permanente de professores, por meios legais e com a anuência da Reitoria, na mesma época. Evidências apontam para a formalização da permanência da docente em suas funções junto ao seu departamento de origem, sendo que daquele momento em diante, passava a ser parte integrante definitiva do corpo docente da UFPI.

Nesse sentido, demonstra-se, na Figura 3, o Ato da Reitoria nº 130/78, que valida a efetivação de Conceição na UFPI na categoria de auxiliar de ensino, a partir do dia 1º de janeiro de 1978.

Figura 3 – Ato da Reitoria que integra Conceição Carvalho no quadro docente permanente da universidade



Fonte: UFPI (1978).

Sobre o enquadramento como professora permanente da UFPI, Conceição ratifica que

[...] depois, já mais para frente, houve um enquadramento e onde todo mundo que estava nessa mesma situação minha, há muito tempo, precariamente, porque a gente não era efetivo e não deixa de ser, se a gente fosse demitido, nem teríamos direito a nada. Então, todo mundo foi enquadrado. Aí, depois foi que regulamentaram os concursos aqui na universidade (CARVALHO, 2016).

Portanto, esse enquadramento foi determinante para que Conceição Carvalho tivesse mais segurança no cargo de professora, pois passaria, definitivamente, a ser efetiva do quadro da UFPI.

## 2.1 Vestígios de Conceição Carvalho como diretora do Centro de Ciências da Educação

Tudo leva a crer, com bases nos indícios encontrados nas fontes documentais e nas informações aqui reunidas, analisadas e interpretadas a partir da fala dos entrevistados, que Conceição Carvalho foi a primeira mulher a ocupar o cargo de direção do CCE, no Campus Ministro Petrônio Portela. A propósito dessa questão, o Ato da Reitoria nº 262, de 1989, a nomeou para essa função, durante o período de 1989 a 1993, conforme disposto na Figura 5.

Figura 5 – Ato da Reitoria 262/89



Fonte: UFPI (1989).

Sobre essa circunstância, Leontina Lopes mencionou que

Quando ela foi diretora do Centro, para mim ela marcou presença, marcou história, além da questão das discussões democráticas e de ouvir os outros departamentos, que na época eu acho que eram os mesmos, o de Educação Artística, o de Fundamentos da Educação e o de Métodos e Técnicas de Ensino, são os três, que faziam parte do CCE. Então ela sempre foi uma pessoa de fortalecer laços de amizade, eu não notava assim que ela não fosse aceita entre os departamentos, tanto que ela foi eleita e isso significa que tinha uma maioria nesses departamentos. Então ela era uma pessoa muito democrática e ela sabia ouvir as reivindicações, os representantes estudantis, ela também deu muita força nesse sentido de que tivesse os representantes em cada sala, que era outra coisa assim que ela fazia (Informação verbal).

Acerca das ações de Conceição Carvalho na direção do CCE, é fundamental sobressair as primeiras iniciativas para a criação do Curso de Mestrado em Educação, atualmente Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI. Era um sonho da comunidade acadêmica científica da universidade contar com um curso dessa natureza, no contexto do Piauí.

Por isso, Conceição Carvalho e vários outros professores do centro, durante cinco anos, mantiveram-se dedicados à elaboração do projeto de implantação do mestrado. À vista disso, permaneceram realizando estudos e foram responsáveis pela iniciativa do plano, que ganhou força e culminou com a concretização do primeiro mestrado do Piauí.

No dia 30 de outubro de 1991, foi realizada a solenidade de instalação do Curso de Mestrado em Educação da UFPI. Sobre a solenidade de instalação do curso de mestrado, o atual Diretor do CCE, o professor Dr. Luís Carlos Sales, disponibilizou uma fita em VHS contendo imagens gravadas nessa festividade solene. Dentre os muitos

presentes que discursaram, a então Diretora do CCE, Professora Conceição Carvalho, discursou na cerimônia:

Cumprimento o Magnífico Reitor da Universidade Federal do Piauí, o professor Charles Camilo da Silveira, o magnífico reitor da Universidade Estadual do Piauí, o professor Almir Bitencourt, o professor Anfrísio Neto, ainda nosso reitor também, que nos dá hoje a alegria de estar aqui também, ele que tem um papel também na construção desse mestrado. Os senhores pró-reitores, os senhores diretores de centro, os senhores colegas professores e prezados mestrados. Evidentemente esse é um momento de especial importância na vida do Centro de Ciências da Educação, ele significa naturalmente o coroamento de uma luta que vem a mais de cinco anos e tem sido objetivo perseguido ao longo desse tempo, pelo grupo de professores e pelo consenso do Centro de Ciências da Educação no sentido de que é preciso avançar a produção teórica sobre educação no fórum próprio dessa discussão e desse avanço do conhecimento científico. É na verdade a pós-graduação strictus sensus nos procuraram e trouxeram um projeto de excelente qualidade. É preciso que se dê apoio a execução desse projeto não apenas o apoio acadêmico, mas é preciso que a universidade como instituição busque as formas concretas de efetivação desses trabalhos, por que com certeza eles são contribuições concretas a superação dos problemas nacionais. Mais uma vez eu quero deixar o agradecimento do Centro de Ciências da Educação, a administração superior da universidade, as estudantes e professores por terem acreditado e entrado conosco nessa jornada, nessa luta que hoje começa e que certamente será fruto e continuará sendo fruto do esforço e do trabalho coletivo de todos nós. Muito obrigado! (CARVALHO, 1991).

A alocução de Conceição Carvalho remete ao tom de euforia daquele momento em que se concretizava a luta pela implantação do Mestrado em Educação na UFPI. A solenidade de abertura do curso simbolizou o coroamento da empreitada dos docentes do CCE, que durante cinco anos, estiveram organizados na tentativa de elaborar e pôr em prática o projeto do primeiro Curso de Mestrado do Piauí.

Dentre as ações da gestão da docente na direção do CCE, observa-se a concepção da Revista Científica do CCE, assim como a publicação de quatro volumes desse periódico, coincidindo o fato de o primeiro volume ser editado no início do mandato de Conceição no centro.

Assim, por meio da ação desses docentes, juntamente com a direção do centro, foi criada a Revista Educação e Compromisso que, durante algum tempo, cerca de oito anos, foi a revista científica do CCE, com a publicação de oito volumes, visando a fomentar as produções de pesquisas no centro. Avulta-se o fato de que a grande maioria dessas publicações foram iniciativas de professores e alunos do próprio centro.

A revista publicou muitos artigos de professores e alunos do CCE, promovendo a circularidade de saberes pedagógicos, sendo que no início do mandato da docente, foi

publicado o primeiro volume do periódico, demonstrando a concretização das ideias pensadas anteriormente por outras iniciativas semelhantes, mas que não foram adiante.

Nesse volume da revista, a Diretora do CCE assinou o editorial de abertura do periódico com um texto que trazia um pequeno retrospecto de outras publicações atreladas ao centro e que contribuíram para a construção da proposta do supracitado periódico científico. Logo, a Revista Educação e Compromisso também faz parte do legado da gestão da docente junto ao CCE.

O periódico fecundou a produção científica, a circularidade de saberes e a publicação de diversos trabalhos em áreas como educação e temáticas relacionadas aos processos educativos e pedagógicos, contando ativamente com a participação dos professores que pertenciam aos três departamentos que formavam o centro, assim como do corpo discente. Localizaram-se no arquivo da direção do CCE, os quatro volumes publicados durante a gestão de Conceição Carvalho, ilustrados na Figura 6.

Figura 6 – Revista Educação e Compromisso (Volume 1, 2, 3 e 4)



Fonte: CCE (2018).

Nitidamente, verifica-se que foi criado todo um padrão gráfico em relação à estrutura da revista, pois as três publicações posteriores à primeira edição do periódico apresentaram traços idênticos, como: características ligadas ao *design* das capas; organização dos textos, em editorias; artigos; temas em debate; relatos; resumos de dissertações, teses e resenhas; tamanhos das produções publicadas, com editorias tendo uma página, os artigos entre 15 e 20 páginas, os temas em debates entre 5 e 8 páginas, as resenhas entre 3 e 6 páginas, os resumos de dissertações e teses entre 1 e 2 páginas, os relatos com 2 páginas; diversificação das temáticas abordadas pelos autores dos textos publicados, com discussões sobre filosofia da educação, psicologia da educação, sociologia da educação, história da educação, metodologias de ensino, práticas de ensino, relação professor-aluno, estágio curricular, formação docente, ensino, pesquisa, extensão,

música, artes, educação no campo, leitura, escrita, ludicidade, metalinguagens e relatos de pesquisas; diagramação com traços peculiares e parecidos nos três volumes.

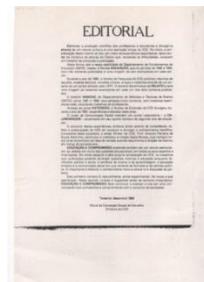
## 2.2 Marcas da produção intelectual de Conceição Carvalho na UFPI

A produção intelectual de Conceição Carvalho, construída durante período de sua atuação na UFPI, é composta pelos seguintes trabalhos: dissertação de mestrado, com o título *Eficácia do ensino universitário: um estudo da opinião de alunos*; dois editoriais e um artigo – intitulado *Extensão universitária: algumas ideias para análise* –, publicados na Revista Educação e Compromisso; um artigo – *Rediscutindo a interdisciplinaridade* –, divulgado na Revista Linguagens, Educação e Sociedade.

A produção da docente nessa revista foi marcada por três publicações em diferentes volumes do periódico, pertencente ao CCE. Vale lembrar que a criação dessa revista ocorreu no momento em que a docente ocupava o cargo de Diretora do CCE, daí porque participou das primeiras iniciativas do periódico e fomentou a produção de escritas para serem publicadas a partir de 1989, quando a revista foi criada e teve o seu primeiro volume editado.

Em sua edição inicial, encontra-se a primária participação da docente no periódico, que ocorreu por meio do editorial de abertura da revista, quando Conceição Carvalho denotou sua produção por meio de sua representatividade à frente da direção do CCE, como mostra a Figura 7.

Figura 7 – Editorial do primeiro volume da Revista Educação e Compromisso



Fonte: CCE (1989).

A escrita da docente imprime uma espécie de panorama histórico das primeiras iniciativas de periódicos criados no CCE, mais precisamente em alguns departamentos pertencentes ao centro e que, de alguma maneira, incentivaram a circularidade de saberes científicos por meio de produções escritas por professores e alunos.

Essas ações foram impulsionadoras da criação da revista do CCE, e o editorial de abertura do primeiro volume contempla, ainda, os objetivos almejados pelo periódico, afirmando que a pretensão seria a publicação de trabalhos que discutissem a educação e áreas afins, visando à propagação de saberes dentro e fora da UFPI. Propunha, inclusive, a união dos departamentos para concretizar e desenvolver os outros volumes da revista, e finaliza declarando que a missão da revista era lutar por uma universidade mais justa, competente e comprometida com o social.

A segunda participação da docente na revista ocorreu por meio de um artigo publicado em seu segundo volume, no ano de 1990. Na ocasião, em parceria com o Núcleo de Extensão do CCE da UFPI, realizou pesquisa em colaboração com sete outros professores pertencentes ao centro e um estudante. Em consequência disso, houve a participação de Conceição Carvalho como coordenadora das atividades desenvolvidas no estudo, que resultou na produção de artigo ligado ao núcleo e com divulgação por meio do boletim.

O artigo publicado na revista tem o título *Extensão universitária: algumas ideias para análise*, e tratava-se de um texto sobre a questão da tríade ensino – pesquisa – extensão, existente na UFPI, contemplando uma discussão sobre a extensão nas formações de graduandos, sua importância e necessidade na formação universitária. O texto possui quatro páginas e estrutura-se da seguinte forma: introdução; um tópico que aborda a relação universidade x sociedade x extensão; outro que discute a relação extensão x ensino x pesquisa; e considerações finais. Com base nessa apreciação, apresenta-se a primeira página do artigo publicado na revista, ilustrada na Figura 8.

Figura 8 – Artigo de Conceição Carvalho, publicado no segundo volume da Revista Educação e Compromisso



Fonte: CCE (1990).

A terceira participação da docente no periódico deu-se novamente por meio de publicação no editorial do quarto volume da revista (vide Figura 9). Foi o último volume lançado em sua gestão como Diretora do CCE, pois o quinto volume foi publicado no fim do ano de 1995, quando ela não ocupava mais o cargo.

Figura 9 – Editorial do quarto volume da Revista Educação e Compromisso



Fonte: CCE (1992).

A participação da docente nesse editorial apresenta tom de desabafo e revela a sua satisfação em ter alcançado a superação de inúmeros obstáculos e, apesar disso, conseguir manter viva a ideia e a realização das publicações dos volumes da revista. Também demonstra o pedido para que houvesse a continuação do periódico, com melhoria e evolução, sobrelevando o empenho e a dedicação de professores e alunos participantes dos primeiros volumes. Com o intuito de alicerçar a revista em função das contribuições de publicações para o CCE, a docente faz o apelo para a continuação da revista, no sentido de lançar futuros volumes.

A produção científica resultante dos estudos desenvolvidos no mestrado em educação da UFRGS culminou com a construção do texto escrito na dissertação da docente, uma pesquisa idealizada e desenvolvida na própria instituição em que Conceição Carvalho atuava. Esse texto apresenta um estudo sobre as opiniões dos alunos pertencentes a diversos cursos da universidade, a saber: Medicina, Odontologia, Enfermagem, Pedagogia, Direito, História, Geografia, Letras, Filosofia e Ciências. As participações dos discentes confirmam a constante realização de estudos da docente em relação à UFPI. A tendência de produções relacionadas ao seu local de atuação são a marca das produções escritas desenvolvidas pela intelectual. A seguir, na Figura 10, ilustra-se capa da referida dissertação.

Figura 10 – Capa da Dissertação de Mestrado em Educação de Conceição Carvalho



**Fonte:** Carvalho (1983).

A dissertação foi orientada pela professora Dra. Maria das Graças Furtado Feldens, Ph.D. em Educação pela The Ohio State University, nos Estados Unidos da América, em 1976, e professora do Curso de Pós-Graduação em Educação, e do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS.

A produção da intelectual Conceição Carvalho fez-se presente, também, no primeiro volume da revista do Curso de Mestrado em Educação da UFPI. No ano de 1996, foi lançada a edição número um da Revista Linguagens, Educação e Sociedade (LES), pertencente à pós-graduação do CCE, conforme ilustrado na Figura 11.

Figura 11 – Revista Linguagens, Educação e Sociedade (Volume 1)



**Fonte:** PPGEd/UFPI (2018).

Na primeira edição da Revista LES, Conceição Carvalho teve a oportunidade de ser uma das primeiras professoras a publicar no periódico, a exemplo do que aconteceu na Revista Educação e Compromisso. O intento de produzir estudos sobre a universidade ou no âmbito da mesma instituição foi novamente verificado na produção da docente,

pois no artigo publicado na LES, ela aliou as experiências efetivadas juntamente com os alunos do seminário.

O resultado desse embate e dessa troca de conhecimento foi conferido na revista por meio do artigo *Rediscutindo a interdisciplinaridade*. O artigo apresenta-se estruturado em sete páginas que versam sobre a interdisciplinaridade na produção acadêmica do mestrado. É oportuno ressaltar que na primeira página desse mesmo texto, existe indicativo de que foi idealizado e elaborado pela professora Conceição Carvalho, que naquele momento pertencia ao quadro docente do Curso de Mestrado em Educação da UFPI.

### 2.3 A aposentadoria da Professora Conceição Carvalho da UFPI

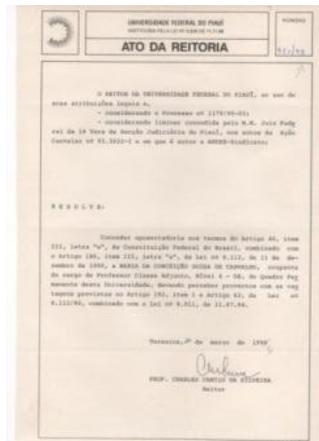
Digno de ênfase na atuação docente de Conceição Carvalho na universidade é o momento de sua aposentadoria, após vinte anos como professora da UFPI, passando por diversas atribuições profissionais e cargos de confiança na instituição, onde sua atuação docente alcançou tempo considerável para a solicitação de afastamento definitivo de suas funções enquanto professora universitária.

O ano de 1995 foi o marco desse episódio, que encerrou a carreira docente de Conceição na UFPI, fato sobre o qual foram encontradas algumas fontes documentais que ajudam a conjecturar como se procederam as questões relacionadas à sua aposentadoria e ao seu desligamento do corpo docente universitário.

De início, releva-se a existência da fonte documental que atribui as primeiras informações relacionadas à aposentadoria de Conceição Carvalho de suas atividades docentes na universidade. Convém acrescentar o Ato da Reitoria nº 451/95, que trata da concessão de aposentadoria à Maria da Conceição Sousa de Carvalho, ocupante do cargo de professora classe adjunto nível quatro e dedicação exclusiva, pertencente do quadro permanente de docente da UFPI.

É interessante ressaltar que no mesmo documento, há um emaranhado de informações legais a respeito de legislações trabalhistas fundamentais para a realização do processo de aposentadoria, as quais passavam por transformações, acelerando o pedido de aposentadoria por parte da docente. Essa fonte documental data do dia 20 de março de 1995, e foi assinada pelo Reitor da UFPI, Professor Charles Camilo da Silveira, conforme demonstrado na Figura 12.

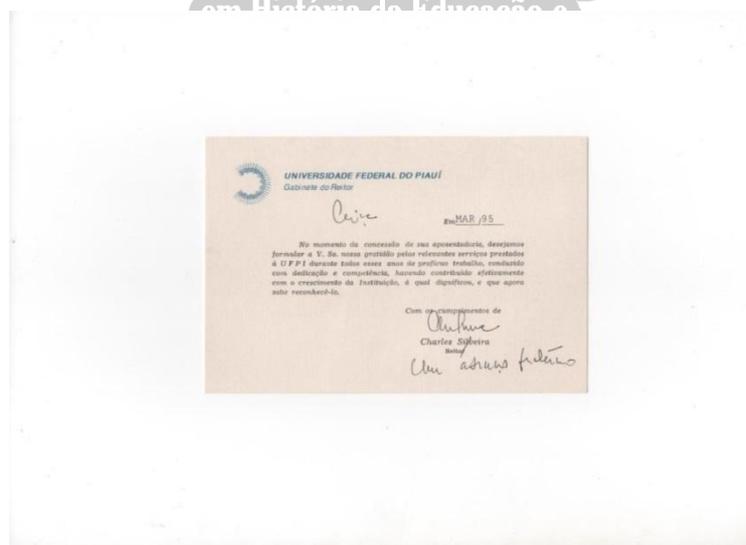
Figura 12 – Ato da Reitoria que concede aposentadoria à Conceição Carvalho



Fonte: UFPI (1995).

Aspecto digno de realce é a existência de um pequeno bilhete enviado pelo então Reitor, o professor Charles da Silveira, à Conceição Carvalho, proferindo agradecimentos pelos serviços prestados, reconhecendo a contribuição dela para o crescimento da instituição durante os vinte anos de trabalho docente realizado com profícua dedicação e competência, segundo palavras do Reitor. A Figura 13, a seguir, ilustra essa fonte documental.

Figura 13 – Cartão do Reitor para Conceição Carvalho



Fonte: UFPI (1995).

Depreende-se, com base nas informações concedidas pelos entrevistados, que as decisões tomadas em relação à aposentadoria de alguns professores da universidade

ocorreram em um momento conturbado da história política nacional, um período de inconstância governamental atrelado a novas questões legislativas, resultando na opção de solicitar afastamento definitivo das funções em razão de temerem a perda de benefícios salariais e serem prejudicados em relação aos seus direitos trabalhistas.

A aposentadoria de Conceição Carvalho da UFPI deu-se em um período em que ela fechava um ciclo de mais de vinte anos de prestação de serviços à comunidade acadêmica, onde sua contribuição na formação de novos profissionais da educação foi uma constante naquele período. A docente manteve-se atuante nos primeiros anos de funcionamento do DE da universidade e, por isso, exerceu papel indubitável como docente, gestora e intelectual.

### 3 CONCLUSÃO

Aqui, configura-se o *locus* de exposição das questões conclusivas a respeito desse estudo. Chegado ao término da pesquisa, é possível, desde já, desenvolver algumas interpretações e comentários liquidantes em relação aos estudos desenvolvidos sobre a professora Conceição Carvalho e à sua trajetória docente, enquanto gestora e intelectual da UFPI.

Por meio do *corpus* documental aqui reunido e esmiuçado, fundamentado em análises e interpretações, em observações desencadeadas a partir de informações aferidas por meio dessas fontes documentais, e no cruzamento destas com as memórias dos entrevistados, foi possível lembrar algumas questões sobre a atuação docente, gestora e intelectual, construídas por Conceição Carvalho ao longo de vinte anos de serviços prestados ao ensino universitário piauiense.

Outrossim, as falas dos entrevistados permitiram descortinar que a passagem de Conceição Carvalho pelo cargo de Diretora do CCE foi algo marcante, pois deixou muitas impressões nas lembranças dos entrevistados, caracterizando um legado atribuído à sua gestão no centro, confirmando que ela realizou contribuições por meio de seu trabalho, configurando uma herança para toda a comunidade acadêmica do CCE.

Nessa lógica, deixou marcas devido à sua participação ativa, nomeadamente na criação do Curso de Mestrado em Educação da UFPI. Por isso, como homenagem póstuma, o atual prédio do Programa de Pós-Graduação em Educação recebeu o seu

nome, o que simboliza o reconhecimento por sua participação e contribuição ao CCE, na criação do referido curso que, aliás, foi pioneiro no Piauí.

Por meio de sua atuação como gestora, deixou um legado importante para a pós-graduação da universidade, pois sua luta e seu empenho, juntamente com vários outros professores pertencentes aos departamentos do CCE, colocou em funcionamento o Curso de Mestrado em Educação, o primeiro da instituição, oportunizando a formação de inúmeros profissionais e contribuindo para o campo da pesquisa e da produção científica na área da educação no Estado do Piauí.

Visando a responder ao questionamento central desse estudo, pode-se atribuir três constatações, conforme segue: a primeira é a de que Conceição Carvalho foi docente da instituição durante mais de vinte anos, desenvolveu trabalho no âmbito educativo e deixou marcas na conjuntura do DMTE, como a construção de um departamento democrático e com influência sobre diversos cursos de licenciaturas oferecidos na UFPI. Além da concretização de redes de sociabilidades duradouras entre os docentes do departamento, buscou qualificação profissional por meio de realização de cursos de aperfeiçoamento e mestrado, aventurando-se fora do Piauí, na UFRGS.

A segunda é que a docente, enquanto gestora, pontuou questões democráticas e garantiu um legado para a universidade, por meio de suas atuações na promoção e concretização do sonho do Curso de Mestrado em Educação da UFPI, onde fomentou a criação da Revista Educação e Compromisso e participou da concepção do primeiro volume do periódico científico do mestrado, a Revista Linguagens, Educação e Sociedade.

A terceira é que a professora foi produtora intelectual e procurava voltar seu olhar científico de pesquisadora para a própria instituição onde atuava, estimulando e desenvolvendo pesquisas e estudos que, de alguma forma, contribuíssem para as questões vivenciadas no cotidiano universitário e podem ser fontes importantes, pois mostram dados sobre determinadas problemáticas voltadas para a UFPI.

Diante disso, Conceição Carvalho, como docente, gestora e intelectual desenvolveu seu papel de educadora e formadora, tendo a UFPI como lugar ideal para que isso se concretizasse. Todos os vestígios evidenciados nesse estudo são um pequeno passo na promoção de pesquisas que envolvam a atuação de profissionais da educação e intelectuais que atuarão na UFPI.

Por meio desse trabalho apreendeu-se que a trajetória da docente acompanhou avanços quanto a aspectos acadêmicos, da estrutura física e da circularidade dos saberes pedagógicos produzidos na UFPI. Outrossim, denotou-se a relevância das articulações e relações pessoais estabelecidas pela docente, suas redes de sociabilidades no DMTE, e as mobilizações junto às esferas superiores administrativas da instituição. Cabe, ainda, evidenciar o envolvimento direto de sua produção intelectual com a atuação e participação efetiva nas atividades de extensão, com cunho social, e ensino em nível de graduação.

### REFERÊNCIAS

- ARTIÈRES, Philippe. **Arquivar a própria vida**. Estudos Históricos. Centro de pesquisa e documentação de história contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro: 1988.
- CATROGA, Fernando. **Memória, história e historiografia**. Coimbra: Quarteto Editora, 2015.
- DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, História da Educação, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.
- LE GOFF, Jacques. **Documento/monumento**. Enciclopédia Einaudi, vol. 1 Memóri – História. Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 1984, p. 103.
- NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.
- RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.
- VASCONCELOS, José Gerardo; MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano. **Memórias no plural**. Fortaleza: LCR, 2001.

# CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DE ISTVÁN MÉSZÁROS PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA: quais percalços na história da educação brasileira no limiar do século XXI? (2000- 2019)

Vanda Cristina da Fonsêca Magalhães (UEMA) - [adnav2008@gmail.com](mailto:adnav2008@gmail.com)

## RESUMO

Partindo de um rico material bibliográfico, objetiva-se nesse trabalho discutir a concepção de Educação no pensamento de István Mészáros, o qual sustenta que o simples acesso à escola não é suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas, e enfatiza que os processos políticos educacionais muitas vezes contribuem para a reprodução da estrutura de valores que ajuda a perpetuar a concepção de mundo embasada na sociedade mercantil. O encaminhamento metodológico desse artigo será de cunho teórico e como objetivos específicos pretende-se refletir acerca da educação na sociedade atual tendo como pano de fundo a retrospectiva histórica das políticas para a Educação compreendida no período de 2000-2019, identificar os avanços e retrocessos da educação brasileira subjacentes a esse período e finalmente, à luz das obras de maior referência sobre a Educação daquele filósofo: Educação para além do capital (2008) e o Desafio e o fardo do tempo histórico (2007), enfatizar as contribuições de Mészáros para uma educação transformadora, na tentativa de suscitar uma maior lucidez sobre a sociedade atual onde cada vez mais a educação é numa mercadoria que fortalece as empresas privadas e enfraquece o sistema de ensino público. Será também pontuado nesse artigo as contribuições de estudiosos como Saviani (2008) na obra Pedagogia Histórico-Crítica e Paulo Freire, em Educação como prática de liberdade (2007), entre outros/as, a fim de dialogar com seus posicionamentos sobre a Educação no tempo histórico e como práxis. A partir de estudos acurados sobre o pensamento dos estudiosos elencados, pode-se concluir que a existência humana é profundamente afetada pela educação entendida em seu sentido transformador e que as contribuições de Mészáros no debate acerca da educação na contemporaneidade oferecem as trilhas para serem percorridas no sentido de compreender o momento histórico atual de crise do capital e na educação pública, e assim, poder lançar olhares mais interessados sobre a necessidade de uma urgente reconfiguração no pensar e no agir na educação brasileira e maranhense.

**Palavras-Chave:** Políticas Educacionais. Sociedade Mercantil. Educação. Transformadora.

## RESUMEN

A partir de un rico material bibliográfico, el objetivo de este trabajo es discutir la concepción de Educación en el pensamiento de István Mészáros, que sostiene que el simple acceso a la escuela no basta para sacar a millones de personas de las sombras del olvido social, y enfatiza que los procesos políticos educativos muchas veces contribuyen a la reproducción de la estructura de valores que ayuda a perpetuar el concepto de mundo basado en la sociedad mercantil. Desde esta perspectiva, el enfoque metodológico de este artículo será de carácter teórico y como objetivos específicos se pretende reflexionar sobre la educación en la sociedad actual, teniendo como telón de fondo la retrospectiva histórica de las políticas para la Educación en el período 2000-2019, identificando los avances y retrocesos de la educación brasileña subyacentes a este período y, finalmente, a la luz de los trabajos de mayor referencia sobre la Educación de ese filósofo: Educación más allá del capital (2006) y El desafío y la carga del tiempo histórico (2007), destacan los aportes de Mészáros para una educación transformadora con el fin de generar una mayor conciencia de la sociedad actual donde la educación se está convirtiendo cada vez más en un bien que fortalece a las empresas privadas y debilita el sistema educativo público. También se destacarán en este artículo los aportes de estudiosos como Saviani (2007) en la obra Pedagogia Histórico-Crítica y Paulo Freire, en La educación como práctica de la libertad (2007), entre otros, para dialogar con sus posiciones sobre la Educación en el tiempo histórico y como praxis. A partir de estudios precisos sobre el pensamiento de los estudiosos enumerados, entre otros, se puede concluir que la existencia humana se ve profundamente afectada por la educación entendida en su sentido transformador y que las aportaciones de Mészáros en el debate sobre la educación contemporánea, ofrecen los caminos para si pensamos sobre el momento histórico actual de la crisis estructural del capital y así poder mirar con más interés la necesidad de una transformación urgente en la educación brasileña y maranhense.

**Palabras clave:** Educación Brasileña. Sociedad Mercantil. Educación Transformadora.

## 1 INTRODUÇÃO

A crítica lúcida e densa do filósofo István Mészáros acerca do sistema capitalista e por conseguinte, da hegemonia do capital, tem contribuído singularmente para as reflexões e debates no campo da educação, uma vez que este encontra-se intrinsecamente relacionado às dinâmicas sociais, econômicas, políticas e culturais, e, portanto, ao contexto histórico. Assim, aquele estudioso recorre, em especial, aos pressupostos de Marx e Gramsci, subsumindo de modo amplo e decisiva, a ideia de Marx sobre a emancipação do homem. A pugna do autor com relação à educação, é problematizá-la como “uma questão de ‘internalização’ pelos indivíduos, da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta ‘certas’, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno”(MÉSZÁROS, 2008, p. 44, grifos do autor).

Nesse sentido, a educação é algo complexo que está, na perspectiva do autor, para além da inculcação ideológica, mas inter-relacionada com a manutenção dos trabalhadores pelo capital, assegurando a reprodução do sistema capitalista, premissa que aproxima-se da influência do pensamento de Gramsci de que a hegemonia repousa sob a armadura da coerção.

De fato, ao realizarmos uma incursão pela história da educação brasileira, podemos constatar que o projeto iluminista não se concretizou na forma idealizada, o advento da Revolução Industrial e logo, da ciência e da tecnologia, subtraiu a construção de “um mundo transparente, previsível, manejável e amistoso ao uso [...] e hospitaleiro à humanidade dos homens” (BAUMAN, 2011, p. 119), e edificou uma sociedade em constantes e profundas transformações e, como um todo orgânico, as relações sociais e de trabalho se dão de forma cada vez mais conflituosas e alheias à noção de labor enquanto processo ontológico ao homem.

Conforme assegura Mészáros (2007), “o desafio e o fardo do tempo histórico não poderiam ser maiores do que nas circunstâncias atuais”. À educação escolarizada é lançada a responsabilidade de dirimir conflitos que são oriundos de um modelo de sociedade injusto e excludente e, sob a ilação da meritocracia, as reformas educacionais no Brasil e na América Latina dos anos de 1990 se mantiveram sob a égide da agenda

neoliberal em enquadramento com os ditames do capital sobre um grande contingente de pobreza e desigualdade social.

No caso brasileiro, embora a Constituição Federal de 1988 em seu art. 205 preconize que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, contrasta com a baixo nível de letramento alcançado pelos jovens estudantes, a precaridade nas escolas públicas, em especial das zonas rurais, assim como o trabalho cada vez mais precário dos professores e o sucateamento das Universidades públicas, enquanto Universidades e escolas do âmbito privado crescem em estatura e número de alunos com melhor rendimento escolar.

Bernard Charlot (2005) citado por Libâneo (2012, p. 143), adverte que “desse modo, a redução da educação ao estatuto de mercadoria resultante do neoliberalismo ameaça o homem em seu universalismo humano, em sua diferença cultural e em sua construção como sujeito”. Desse modo, as desigualdades de acesso ao conhecimento e aos saberes, uma vez que há poucos recursos nas escolas e Universidades públicas para uma educação e formação de melhor qualidade, produz profundas lacunas na vida social e laboral dos estudantes, embora cresça o quantitativo de alunos matriculados. Conforme garante Mészáros,

O simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é [...] a reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil. (MÉSZÁROS, 2008. p. 11).

Na tentativa de compreender a forte influência dos ideais capitalistas que subjazem aos processos político-educacionais e culturais no campo da educação formal, este artigo discute a concepção de educação no pensamento do filósofo István Mészáros, refletindo sobre o atual contexto da educação tendo como pano de fundo as políticas brasileiras para esse campo compreendidas no período de 2000-2019 (embora de forma breve, sem contudo, esvaziá-las), identificando avanços e retrocessos, e enfatiza as contribuições daquele filósofo para uma educação transformadora, partindo das suas obras Educação para além do capital (2008) e Desafio e o fardo do tempo histórico (2007),

lançando mão também dos estudos de Paulo Freire em Educação como prática de liberdade (2007) e Saviani, Pedagogia Histórico-Crítica (2008), entre outros.

## 2 POLITICAS EDUCACIONAIS: Quais percalços na educação brasileira no limiar do século XXI?

As políticas educacionais na esteira das propostas dos grandes movimentos internacionais para a educação, em especial o Congresso Mundial de Educação para Todos (Jomtiem, 1990), vêm tomando contornos e sendo ratificadas em agendas como a Cúpula Mundial de Educação em Dakar (Senegal, 2000) e o Fórum Mundial de Educação (Incheon, Coréia do Sul, 2015). Esse último Fórum, aprovou a Declaração de Incheon, cuja proposta precípua é assegurar, entre 2015 a 2030, uma educação inclusiva e

[...] equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos; ser transformadora e universal, inspirada por uma visão humanista da educação e do desenvolvimento com base nos direitos humanos (...) Reconhece a educação como chave para atingir o pleno emprego e a erradicação da pobreza (DECLARAÇÃO DE INCHEON, 2015.)

É preciso reconhecer, entretanto, que esses documentos norteadores das políticas educacionais para a educação no caso brasileiro, sob o discurso da universalização do ensino de qualidade, da erradicação da pobreza, etc., na nossa história mais recente, são construtos de uma agenda neoliberal desde o Consenso de Washington do final dos anos 80, como alternativa única aos países em desenvolvimento de entrarem na modernidade, fato que não ocorreu, ao contrário, as políticas definidas pelos organismos financeiros internacionais acabaram servindo não aos interesses dos que delas precisavam, mas aos dos homens de negócios (FRIGOTTO, 1999, p. 19).

Assim, constatamos que nos anos 90, no Brasil, o governo federal e as elites sob a forte influência dos bancos mundiais, empresas e corporações internacionais, cedem espaços para a implementação e expansão dos seus negócios no campo da educação. Em linhas gerais, há o “enxugamento” do papel do Estado que passa de executor das suas políticas educacionais para coordenador, dessas políticas (grifo nosso). Essa prerrogativa está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Art. 8º, §1º: Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulado os diferentes níveis e sistemas e exercendo a função normativa,

redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. (LDB,9.394/96).

Esse documento acaba por favorecer uma nova forma de clientelismo nas relações com empresas privadas na esfera educacional, como institutos de ensino, editoras, empresas do setor de alimentação escolar, fundações e outros/as. Nesse sentido, é possível verificar que o governo federal e seus aliados ao optarem pelo clientelismo, autoritarismo, populismo e assistencialismo, prescindiram da educação como constituinte *sine qua non* da emancipação e formação dos seres humanos e abdicaram de políticas educacionais centradas nas reais necessidades das grandes demandas da educação.

Ao contrário, na prática, os representantes dos empresários naturalizaram o longo e perverso descaso com a educação pública para a população mais pobre e aproximaram de forma definitiva a proposta de educação técnica e profissional veiculada pelos organismos ligados aos empresários, possibilitando a esses, o controle privado desta modalidade de ensino (FRIGOTTO, 2010, p. 57).

A Declaração de Dakar (2000), supracitada em síntese, ao enunciar uma educação salvífica e capaz de superar a pobreza e o desemprego, deixa obscuro a não autonomia daquela em relação ao modo de produção vigente que é a causa propulsora das desigualdades sociais, mas apenas suaviza, ao declarar uma formação “na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais à vida a fim de que o sujeito encontre emprego remunerado e participe plenamente da sociedade” (UNESCO, 2000, p.8), o que é ratificado pelo discurso institucionalizado da LDB 9.394/96 dos Princípios e Fins da Educação Nacional,

art. 2º- II: A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 1996).

Entretanto, dados apontam que após mais de uma década dessas prerrogativas, 14 milhões de jovens na faixa etária entre 25 e 29 anos são considerados pobres, vivem em família com renda per capita de até meio salário mínimo. Cerca de 82% dos jovens de 15 a 17 anos estavam na escola, mas 44% não haviam concluído o Ensino Fundamental e apenas 48% deles cursavam o Ensino Médio (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA/2008).

Podemos assim inferir, que educação e pobreza são campos de reflexão ainda não consolidados no Brasil e em que se evidenciam diferentes tipos de articulação, destacando-se, sobretudo, as indicações que percebem a educação formal por um lado, como condição indispensável para a ruptura do círculo da pobreza, e, por outro lado, como mecanismo de manutenção da ordem instituída (ASSIS; FERREIRA; YANNOULAS, 2012).

Assim, o período compreendido entre 2003-2006 caracteriza-se no que toca à Educação Básica, por políticas que não se contrapuseram ao reformismo dos governos da década de 90. Entretanto, algumas rupturas precisam ser pontuadas, como a criação do Programa Bolsa-Família (Decreto nº 5.209 de 17 de setembro de 2004), cujo programa se destina à a transferência direta de renda do governo para famílias pobres e em extrema miséria. Tal Programa apresenta-se como reformulação e ampliação do programa Bolsa-Escola, criado no governo de FHC. Apesar das críticas ao Bolsa-Família, pesquisas indicam uma melhoria e um padrão de vida menos indigno (ROCHA, 2001).

A Emenda Constitucional n. 53, de 19/12/2006, atribuindo nova redação ao parágrafo 5º do art.212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, cria o FUNDEB<sup>1</sup>, principal financiador da Educação Básica, entretanto, ainda é severo o quantitativo de alunos que abandonam a escola, o baixo rendimento escolar, o precário nível de letramento entre os jovens de 15 anos de idade, entre outros.

Diante do exposto, vale pontuar que o país avançou em alguns pontos fundamentais, como por exemplo, a Lei que instituiu um piso salarial nacional para os profissionais do magistério, Lei nº 11.783, de 16 de julho de 2008; à criação do Sistema Único de Assistência Social - SUAS, e à expansão de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia com relação à implementação de cursos de nível técnico, tecnológico e superior nos períodos compreendidos entre 2003-2011, a meados de 2016, com expressivo quantitativo de Universidades Públicas (274 até 2010).

Ressaltamos, que a educação brasileira sofreu duros golpes, em especial, no período 2016-2019, onde o sucateamento das Universidades públicas e Institutos Federais e o trabalho precário dos professores, é uma realidade que impacta a pesquisa, o ensino, e a extensão, a formação continuada dos professores e a qualidade dos cursos de graduação e pós-graduação, assim como o ensino da Educação Básica na escola pública.

Com a privatização do pré-sal e o regime de partilha, a educação pública é imersa em um futuro obscuro. As mudanças políticas, orçamentárias, as reformas da previdência e trabalhista, a asfixia dos estados entre outros, atingem diretamente o campo da educação e mergulha milhões de brasileiros no desemprego e na linha de pobreza. As mudanças que dizem respeito ao novo conjunto geral de referências subjetivas que passam a tensionar a educação escolar são fatores que mexem com noções como as de direito, mérito, diferença, desigualdade, autoridade etc.

Um exemplo, pode ser encontrado nos eventos relacionados ao fortalecimento da organização “Escola sem partido” no contexto da crise política ainda em curso. Tal organização dispôs de tal forma da dinâmica midiática e institucional que fomentou um avassalador movimento de restrições à presença, nos espaços e processos escolares, do debate crítico sobre as diferentes faces dos processos econômicos, históricos, políticos, sociais e culturais.

### **3 SOCIEDADE MERCANTIL: A educação é uma mercadoria?**

Aqui neste tópico, a proposta não é levantarmos o percurso do mercantilismo no tempo histórico, mas fazermos uma reflexão acerca de uma sociedade contemporânea onde subjaz os efeitos nocivos do capital e as interfaces desses na educação a partir dos pressupostos meszarianos e outros.

Mészáros (2008), faz uma proposta radical de transformação educacional na sociedade capitalista sob o não menos radical enfoque marxiano de emancipação do homem e valida essa perspectiva ao dizer que esse p “o objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil” (MÉSZÁROS, 2008, p.15). Para tanto, parte de dois conceitos fundamentais: o de doutrinação e internalização (grifo nosso). Assim, a alienação avultada pelo capital, é na perspectiva meszariana, o que contribui para que os indivíduos sejam educados para a naturalização e aceitação sem críticas da dominação imposta por aquele, e isso é ratificado nos discursos constantes de que não há outra saída, um outro modelo possível de sociedade, Mészáros alerta que,

Não é surpreendente, pois, que o desenvolvimento tenha caminhado de mãos dadas com a doutrinação da esmagadora maioria das pessoas com os valores da ordem social do capital como a ordem natural inalterável, racionalizada pelos ideólogos mais sofisticados do sistema [...] (MESZÁROS, 2008, p. 80).

Com tal assertividade, é que o termo internalização, próprio da filosofia do autor, seria a “legitimação constitucional democrática, do estado capitalista que defende seus próprios interesses”. (p.61). Assim, Mészáros desmascara a face mais cruel e violenta do capital demonstrando o imbricamento entre a constituição das sociedades democráticas modernas e os elementos fundantes das desigualdades, quando segue enfatizando que

[...] enquanto a internalização consegue fazer seu bom trabalho assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência, podem ser relegadas a um segundo plano (embora de modo nenhum sejam permanentemente abandonadas) posto que são modalidades dispendiosas da imposição de valores (MESZÁROS, 2006, p.44).

Assim, para o capitalismo, é essencial a legitimidade da sua ideologia, não basta doutriná-la. Sob essa ótica, a educação formal é vista por Mészáros como um instrumento responsável por parte da internalização do sistema do capital e o chama de “sistema global” (grifo nosso), explicitando que,

As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte. Quer os indivíduos participem ou não por mais ou por menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhe foram atribuídas (MESZÁROS, 2008, p.44).

Pode-se deprender a partir dessa assertiva, que o atrelamento da educação ao capital age no sentido da manutenção da ordem estruturante da sociedade de classe, sem que as pessoas se deem conta. Para tanto, distribui nos diversos espaços, em especial, na educação, a doutrina dissimulada e distorcida de uma sociedade “igual”, onde todos “têm oportunidades”. A educação é o campo fértil onde essa doutrinação acontece legitimada por políticas públicas que favorecem as elites do ensino privado e à classe patronal sob o discurso de que “todos têm direito à educação, à qualificação para o trabalho” (ART.205, CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA, 1988).

Paulo Freire (2007) preconizou que “não há como dissociar as práticas e processos educativos do mundo do trabalho”. Assim, podemos dizer que as desigualdades no mundo laboral estão intrínsecas às práticas que subjazem aos processos educativos formais e, são nesses contextos recheados de antagonismos que paradoxalmente, deve existir um enfrentamento contra-hegemônico no campo da educação no sentido de encontrar

possibilidades de rupturas com a ordem vigente. A educação não é e não pode ser uma mercadoria, haja vista que a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 154).

#### **4 EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA: contribuições radicais de Mészáros**

A atualidade e densidade das contribuições de Mészáros para pensarmos sobre uma educação transformadora, nos mobiliza a repensar os contornos da educação que queremos: mais justa e igualitária. Para esse pensador, a formação da consciência socialista resume todos os fatores para contemplarmos uma transformação educacional satisfatória quando afirma que “o papel da educação, propriamente definido como o desenvolvimento contínuo da consciência socialista, é sem dúvida um componente crucial desse grande processo transformador” (MÉSZÁROS, 2008, p.115).

Não obstante, propor uma educação sob o crivo da justiça e da igualdade numa sociedade profundamente desigual pode parecer uma utopia. Entretanto, Mészáros demonstra com clareza que a formação da consciência dos indivíduos é papel primariamente da educação e o único meio realmente capaz de intervir efetivamente na História na tentativa de pensarmos uma sociedade mais justa. Nas palavras do autor,

[...]o papel da educação socialista é muito importante nesse sentido, sua determinação interna simultaneamente social e individual lhe confere um papel histórico único, com base na reciprocidade pela qual ela pode exercer sua influência e produzir um grande impacto sobre o desenvolvimento social em sua integridade (MÉSZÁROS, 2007, p.302).

Por isso, a formação de uma consciência crítica é de fundamental importância, segundo Freire (2007), “quanto menos criticidade entre os educadores, tanto mais ingenuamente tratam os problemas e discutem superficialmente os assuntos”. De fato, a postura acrítica dos educadores reitera a lógica capitalista, “omitindo os elementos fundantes da desigualdade pela prática compulsória da meritocracia” (DUBET, 2008, p.19) e matiza a pseudoneutralidade do sistema de dominação do capital no campo da educação.

Assim, sem atacar o princípio do mérito, convém garantir a todos os alunos a aquisição da cultura comum a que têm direito. O desafio de trabalhar numa filosofia

educacional que desperte o desenvolvimento da consciência dos indivíduos é uma tarefa árdua de reestruturação da educação. Mészáros relembra-nos dos ideais iniciais do socialismo a empreender essa tarefa alertando-nos acerca da busca mais madura para o desenvolvimento de uma proposta transformadora para a educação,

Naturalmente não é qualquer teoria que poderia fazê-lo. Uma vez que se tratava de constituir uma relação apropriada entre teoria comprometida com a ideia de uma mudança societária fundamental e com a força material que poderia fazer a diferença, era preciso satisfazer algumas condições de importância vital, sem as quais a ideia defendida da “teoria que penetra nas massas” equivaleria nada mais que um lema moralista vazio, como frequentemente foi o caso do discurso sectário/elitista (MESZÁROS, 2008, p.117).

Ao lermos a obra de Mészáros temos a clareza que é possível pensar uma sociedade que supere as barreiras do capital e empreenda um modelo educacional “significamente diferente e que vá além do capital no sentido viável do termo” (MÉSZÁROS, 2008, p.16). Nesse sentido, para chegarmos concretamente à tarefa da formação da consciência dos indivíduos por meio da alternativa socialista é necessário sem dúvida uma pedagogia radical conforme sugere Saviani,

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. (SAVIANI, 2008, p. 45).

Mészáros valida essa assertiva, destacando que só é possível, pensar na formação da consciência socialista nos indivíduos, se esta se resumir numa “ação articulada a uma intervenção consciente e efetiva no processo de transformação social” (MESZÁROS, 2007, p.302). Assim, a formação da consciência em Mészáros é tarefa da educação e não pode ser isolada, mas trabalhar na aquisição de novos valores que objetivem derrotar a construção ideológica capitalista e sua doutrina de internalização que cega os indivíduos. Finalmente, a alternativa meszariana é por um envolvimento mais direto da educação na sociedade como instrumento de transformação efetiva dos indivíduos como nos demonstra o autor em forma de síntese de sua obra:

Somente por meio do mais ativo e constante envolvimento da educação no processo de transformação social-alcançado pela sua capacidade de ativar a reciprocidade dialética e progressivamente mais consciente entre os indivíduos e sua sociedade é possível transformar em força operativa, efetiva,

historicamente progressiva e concreta o que no início podem ser apenas princípios e valores orientadores genéticos (MESZÁROS, 2007, p.307).

Destarte, o filósofo propõe mais que uma teoria pedagógica educacional, mas um plano de ação de luta social concreta em prol de uma educação capaz de compreender os ideais capitalistas que subjazem aos processos educacionais transformando-os em instrumentos de dominação, paralisando as consciências individual e/ou coletiva no sentido de impedir a necessária transformação da educação contemporânea no projeto de homem consciente e livre.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos nesse artigo discutir o pensamento de István Mészáros acerca da educação, procurando identificar no pensamento do filósofo em suas obras Educação para além do Capital e o Fardo do tempo histórico contribuições singulares para se pensar a educação no contexto atual. A pugna do autor é desmascarar a lógica capitalista que encontra-se imbricada nos meios educacionais na perspectiva de ratificar sua ideologia sem que os indivíduos percebam essa doutrinação.

Na perspectiva meszariana a sociedade capitalista vive uma crise histórica sem precedentes, uma vez que as guerras, a destruição do meio ambiente, as pandemias, etc., colocam em jogo a própria sobrevivência do homem. Nesse contexto, a educação sofre diretamente os efeitos dessa crise global e o capital aproveita-se da crise para consolidar e reproduzir suas ideias alienantes. Assim, o filósofo indiretamente, elabora uma filosofia educacional que intenciona livrar os indivíduos da doutrinação e internalização perversa do capital propondo uma 'pedagogia' que considere o todo social, ou seja, não há transformação na educação se não houver uma transformação social.

A educação brasileira no limiar do século XXI sofreu os impactos de governos neoliberais profundamente arraigados nos ditames capitalistas internacionais e, apesar de algumas importantes rupturas com o sistema vigente a partir do ano de 2003, as continuidades no campo da educação ainda são visíveis.

Assim, nos campos teórico e prático da educação, é mais que necessária uma pedagogia nova, a reestruturação dos processos de ensino e aprendizagem, um plano de ação à formação de consciências críticas capazes de romper com a pseudoneutralidade de

algumas pedagogias que doutrina os indivíduos nos ideais do capitalismo paralisante da ideias, dos movimentos e da reinvenção de novos e possíveis rumos para as sociedades.

Mészáros nos convoca e instiga à luta. À ação pela transformação social e educacional. Uma educação “para além do capital” significa, portanto, segundo o pensar meszariano, considerar o indivíduo em suas diferentes etapas de vida, transformação dos modelos educacionais frágeis e envelhecidos na perspectiva da transcendência que leve a educação para além dos objetivos propostos pelo capital.

### REFERENCIAS

- ASSIS, S.; FERREIRA, K.; YANNOULAS, S. **Educação e pobreza: limiares de um campo em (re)definição**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 329-351, maio/ago. 2012.
- BAUMAN, Z. **A ética é possível em um mundo de consumidores?** Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BRASIL. Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Perguntas e respostas sobre o Bolsa Família**. Brasília; 2006 [Acesso 25/3/2021]. Disponível em: <http://www.mds.gov.br11>.
- BRASIL. **Lei 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-Brasília, 1996
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: D.O. 5 de outubro de 1988. Disponível em: [www.mec.gov.br/legis/default.shtm](http://www.mec.gov.br/legis/default.shtm). Acesso em: 04 abr. 2021.
- DUBET, François. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1999.in PABLO A.A. GENTILI, TOMAZ TADEU DA SILVA. **Neoliberalismo, qualidade total na educação: visões críticas**. 13. Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retrato das Desigualdades de Gênero/raça**. Brasília/DF, 2008. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/170306\\_retrato\\_das\\_desigualdades\\_de\\_genero\\_raca.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/170306_retrato_das_desigualdades_de_genero_raca.pdf) Acesso em 24 abr. 2021.
- LIBÂNEO. J. C. **Pedagogia, Ciência da educação?** Selma G. Pimenta (Org.). São Paulo; Cortez, 2012.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007.

ROCHA, Sonia. **Pobreza no Brasil - O que há de novo no limiar do século XXI**. Economia. v. 2, n. 1, jul. 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação. v. 12, nº 34. p. 152-180. jan/abr., 2007.

UNESCO. **Marco da educação 2030: Declaração de Incheon**. Incheon, Coréia do Sul: 2015.996.



# IMPÉRIO E INTELECTUALIDADE: A trajetória pessoal e profissional do professor Amaro Cavalcanti (1848-1922)

*Luziel Augusto da Silva (UFPB) - luziel.augusto@hotmail.com*

## RESUMO

O professor Amaro Cavalcanti foi um sujeito que viveu e atuou no século XIX/XX, sendo publicizado nos jornais da província do Ceará como intelectual, político e professor da Instrução Pública. Vale ressaltar que esse artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso – Amaro Cavalcanti e a Instrução Pública – apresentado na graduação em Pedagogia/UFPB. Assim, tem-se por objetivo identificar e discutir a trajetória pessoal e profissional do professor Amaro Cavalcanti, para tanto, será traçado o percurso formativo desse sujeito que se fez intelectual durante o século XIX. Para isso, consideramos os jornais *O Cearense*, *Pedro II* e *Constituição*, bem como outras fontes secundárias – Documentos pessoais (certidão de batismo, casamento e óbito) e profissionais (ficha cadastral do Supremo Tribunal Federal) como práticas de representações do passado educacional que revelam sinais e indícios que permitem compreender a ação de sujeitos intelectuais do século XIX. Nesse sentido, o estudo está inserido na perspectiva da Nova História, tomando como base teórico-metodológica, a História Cultural e como procedimentos metodológicos: pesquisa documental e análise do discurso. Ademais, a memória dos agentes educacionais nos traz do passado educacional, possibilidades para refletir as práticas sociais e as representações construídas por eles. Pois, no século XIX, esses sujeitos intelectuais criavam e atuavam em redes de sociabilidade, como as sociedades, grêmios, jornais, revistas, academias, lojas maçônicas, tipografias, institutos, irmandades, livrarias e colégios, dentre outras. Era nesses espaços que se encontrava o grupo de intelectuais, onde se fortaleciam tornando legítima suas práticas sociais ao se manifestarem e se posicionarem em relação aos mais diversos assuntos sociais, desde as questões do cotidiano da cidade até os grandes temas que mobilizavam o cenário internacional, através de suas produções literárias, pedagógicas e científicas. Um espaço que contribuiu para essa legitimidade foi a imprensa, ela propagava e divulgava os discursos dos intelectuais no século XIX, tornando o lugar de composição e consolidação do poder ideológico, segundo Bobbio (1997) esse poder buscava influenciar o comportamento de quem lê ou escuta, para induzi-lo agir, mais de um modo que de outro. Portanto, discutir, identificar e traçar a trajetória do professor Amaro Cavalcanti é compreender a história da docência no século XIX, dos intelectuais e da educação, bem como, as marcas e as estruturas sociais em que esse sujeito estava inserido.

**Palavras-chave:** Amaro Cavalcanti. Intelectual. Império.

## ABSTRACT

Professor Amaro Cavalcanti was a person who lived and worked in the 19th/20th century, being publicized in newspapers in the province of Ceará as an intellectual, politician and professor of Public Instruction. It is noteworthy that this article is an excerpt from the Final Course Paper – Amaro Cavalcanti and Public Instruction – presented at the undergraduate course in Pedagogy/UFPB. Thus, the objective is to identify and discuss the personal and professional trajectory of Professor Amaro Cavalcanti, for that, the formative path of this subject who became intellectual during the nineteenth century will be traced. For this, we consider the newspapers *O Cearense*, *Pedro II* and *Constitution*, as well as other secondary sources - Personal documents (baptism, marriage and death certificate) and professional documents (registration form of the Federal Supreme Court) as practices of representations of the educational past that reveal signs and signs that allow us to understand the action of nineteenth century intellectual subjects. In this sense, the study is inserted in the perspective of New History, taking Cultural History as a theoretical-methodological basis and as methodological procedures: documentary research and discourse analysis. Furthermore, the memory of educational agents brings us from the educational past, possibilities to reflect social practices and the representations constructed by them. In the nineteenth century, these intellectuals created and acted in sociability networks, such as societies, unions, newspapers, magazines, academies, Masonic lodges, printing houses, institutes, brotherhoods, bookstores and schools, among others. It was in these spaces that the group of intellectuals was found, where they were strengthened, making their social practices legitimate by expressing themselves and taking a stand in relation to the most diverse social issues, from everyday issues in the city to the major themes that mobilized the international scene, through his literary, pedagogical and scientific productions. A space that contributed to this legitimacy was the press, which propagated and disseminated the discourse of intellectuals in the nineteenth century, making it the place of composition and consolidation of ideological power, according to Bobbio (1997) this power sought to influence the behavior of those who read or listen, to induce him to act, more in one way than another. Therefore, to discuss, identify and trace the trajectory of professor Amaro Cavalcanti is to understand the history of teaching in the nineteenth century, of intellectuals and education, as well as the marks and social structures in which this subject was inserted.

**Keywords:** Amaro Cavalcanti. Intellectual. Empire.

## 1 INTRODUÇÃO

No século XIX, os intelectuais criavam e atuavam em redes de sociabilidade, como as sociedades, grêmios, jornais, revistas, academias, lojas maçônicas, tipografias, institutos, irmandades, livrarias e colégios, dentre outras. Era nesses espaços que se encontrava estes sujeitos, onde se fortaleciam tornando legítima seus discursos, se manifestando e se posicionando, em relação aos mais diversos assuntos sociais, desde as questões do cotidiano da cidade até os grandes temas que mobilizavam o cenário internacional, através de suas produções literárias, pedagógicas e científicas. Outro espaço que contribuiu para a legitimidade destes sujeitos foi à imprensa, por meio dela eram propagados e divulgados os seus discursos neste período. Desse modo, tornando-se o lugar de composição e consolidação do poder ideológico que segundo Bobbio (1997) esse buscava influenciar o comportamento de quem lê ou escuta, para induzi-lo agir, mais de um modo que de outro.

Nesse sentido, identificar e traçar a trajetória do professor Amaro Cavalcanti é compreender a história da educação no século XIX, bem como, as marcas e as estruturas sociais em que estes sujeitos estava inserido. Assim, o artigo foca na trajetória pessoal e profissional do professor Amaro Cavalcanti, traçando o seu percurso intelectual. Vale ressaltar que esse artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado Amaro Cavalcanti e a Instrução Pública da Província do Ceará (1881-1883), apresentado no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba/UFPB e orientado pela Profa. Dra. Fabiana Sena/DME/CE.

Metodologicamente, este artigo utilizou-se da pesquisa documental e analisou os jornais *O Cearense*, *Pedro II* e *Constituição*, documentos pessoais (certidão de batismo, casamento e óbito) e profissionais (ficha cadastral do Supremo Tribunal Federal) a partir da perspectiva da Nova História, tomando como base teórico-metodológica, a História Cultural e Análise do Discurso, e os conceitos: Intelectual (BOBBIO, 1997) e Redes de Sociabilidade (SIRINELLI, 2003). Desse modo, para compreender a trajetória de Amaro Cavalcanti no século XIX, fez-se necessário refletir sobre as questões que circulam a vida do professor Amaro Cavalcanti e como ele se construiu intelectual no século XIX. Assim, a história desses sujeitos da educação nos trazem do passado educacional, possibilidades para entender os processos históricos-educativos.

## 2 UM HOMEM DO SÉCULO XIX: Amaro Cavalcanti

Figura 1 – Retrato de Amaro Cavalcanti



Fonte: acervo do STF, 2018.

### 2.1 Do Sertão à Serra: A constituição do professor secundarista

Amaro Cavalcanti de Brito, muitas vezes referenciado como Amaro Cavalcanti ou Amaro Cavalcanti Soares de Brito, nasceu em 15 de agosto de 1848, mas foi registrado em 1849, no sítio Logradouro, no povoado de Jardim de Piranhas pertencente a Caicó – hoje cidade de Jardim de Piranhas, na província do Rio Grande (atualmente Estado do Rio Grande do Norte). Era o décimo filho do professor primário Amaro Soares Cavalcanti de Brito e de Ana de Barros Cavalcanti, irmão do Padre João Maria Cavalcanti de Brito, como consta no Livro de batismos da Paroquia de Santana de Caicó, 1849, p.189 – fora de ordem.

Amaro, filho legítimo de Amaro Soares de Brito, e de Ana de Barros Cavalcanti, naturais e moradores desta Freguesia, nasceu aos 15 de agosto de 1849, e foi batizado, nesta Matriz, com os santos óleos, aos vinte e cinco de outubro do mesmo ano, pelo Reverendo Coadjutor Francisco Justino Pereira de Brito, de minha licença. Foram padrinho o Padre Domingos Pereira de Oliveira e Alexandrina de Barros Cavalcanti, casada, moradores nesta Freguesia; de que para constar mandei fazer este assunto em que assino. Cônego Vigário Manoel José Fernandes.

Nascido em uma família de poucos recursos, segundo seu amigo e compadre Augusto Tavares de Lyra (1951), que escreveu uma biografia do amigo. “A princípio, a sorte não lhe sorriu”. Mas ele tinha determinação em aprender, apesar dos poucos recursos da família, ele continuou os estudos regulares. Porém, com as dificuldades fez ele trabalhar para sobreviver, mas, a dificuldade nunca o intimidou, por isso se fez autodidata, adquirindo livros e aos poucos foi construindo seu aprendizado e se apropriando dos conteúdos humanísticos.

Dessa maneira, Amaro Cavalcanti aprendeu Latim e as primeiras letras com seu pai que era professor primário. Coursou em Caicó o 1º e 2º grau do Ensino Primário, pois a luz da legislação (Decreto nº 1331-A de 17 de fevereiro de 1854) prescrevia, no que se

refere a organização escolar primária, a divisão em dois graus, e delimitava o público que tinha acesso a essa escola. Assim, conforme determinado no artigo 69 do referido decreto “não admissão à matrícula, nem a frequência às escolas “os meninos que padecerem molestias contagiosas” (§ 1º), “os que não tiverem sido vacinados” (§ 2º) e “os escravos” (§ 3º) (BRASIL, 1854).

Na adolescência, viu-se obrigado a ganhar a vida e começou a trabalhar no comércio (LYRA, 1951 *apud* LYRA, 2016). Sem perspectivas de progresso, partiu para outras terras, viajando pelo o interior da província do Rio Grande do Norte e das províncias vizinhas, acompanhando comerciantes. Assim fixou residência em Recife (Província de Pernambuco) dedicando-se ao comércio, e após algum tempo seguiu para a província do Maranhão, onde fez os preparatórios, completou e aperfeiçoou seu curso de Humanidades, assim, conseguiu o lugar de professor de latim em um colégio particular dessa província. Portanto, com essas viagens aprendeu muitas coisas sobre o mundo, mas também ensinou muitas coisas, “descortinaram-se aos seus olhos novos os mais amplos horizontes” (LYRA, 1951, p. 336 *apud* LYRA, 2016).

Após o Maranhão, ele foi para Fortaleza (Província do Ceará) para assistir à ordenação de seu irmão, o Padre João Maria, ocorrido em 30 de novembro de 1871, como anuncia o jornal *O Cearense* do dia 29 de novembro de 1871,

Ordenação – Amanha S. Exc. Rvm. Conferirá ordens geraes na Capella de N. S. da Conceição da Prainha aos estudantes abaixo. O acto começará as 7 horas da manhã.

[...]

Francisco Constancio da Costa, Joaquim Francisco de Vasconcellos e João Maria Cavalcanti de Brito (do Rio Grande do Norte) (p.1).

Por meio desse fato citada acima, Amaro Cavalcanti teve acesso aos jornais que circulava nessa localidade, isto é, *O Cearense*, *Pedro II* e *A Constituição*. Visto que a imprensa era o espaço que os intelectuais tomaram, no século XIX, como lugar de composição e consolidação dos seus discursos, usando o poder ideológico para induzir, comunicar, anunciar e influenciar as pessoas (BOBBIO, 1997). Assim, no exemplar do dia 2 de agosto de 1871, do jornal *O Cearense* anunciava que a cadeira de Latim de Baturité seria restaurada:

Assembleia provincial – Na sessão ante-hontem a assembléa aprovou em 2.<sup>a</sup> discussão o projecto n.º 11 d’este anno, creando diversas cadeiras de instrução elementar, [...].

— Approvou hontem em 1.<sup>a</sup> discussão os projto de n.º [...] 16, que restaura a cadeira de latim de Baturité; (CEARENSE, 2 de agosto de 1871, p. 2).

Após essa notícia da restauração da cadeira de Latim, Amaro prestou concurso e conseguiu aprovação, tornando-se professor de Latim: “por volta de 1870 ou 1871, disputou e obteve em concurso a cadeira de latim da cidade de Baturité, no Ceará” (LYRA, 1951, p. 336 *apud* LYRA, 2016).

Destacamos, que Amaro Cavalcanti já estava inserido nas discussões da política local antes de residir na cidade de Baturité. Pois, ainda quando residia no Recife, pertencia ao Partido Liberal, como verificamos no jornal *O Cearense*, do dia 17 de abril de 1865, na página 3, informando que “*falam também, pró e contra o projecto de escolha de um directório, que provisório, quer effectivo, os Srs. Drs. Amaro Cavalcanti, Torres Bandeira, Saraphico*”. Assim, percebemos que Amaro Cavalcanti pertencia ao Partido Liberal e estava envolvido na política local antes mesmo de se tornar professor da cadeira de Latim em Baturité. Destacamos que o personagem circulava pelas províncias do Nordeste como caixeiro, de modo que permitiu construir uma rede de sociabilidade. Segundo Sirinelli (2003, p. 252-253) as redes são “microclimas à sombra dos quais a atividade e comportamento dos intelectuais envolvidos frequentemente apresenta traços específicos”.

Dessa forma, envolvido com as discussões políticas da região Norte (atual Norte e Nordeste), presta concurso para a cadeira de Latim da cidade de Baturité, na província do Ceará em 1871, tornando-se professor lotado no Colégio de Baturité, que pertencia ao 2º Distrito da Instrução Pública, conforme a notícia publicada no jornal *O Cearense*, abaixo:

Cadeira de Latim. – Anteontem teve lugar o concurso para a cadeira de latim da cidade de Baturité ultimamente criada. Apenas compareceu um candidato o Sr. Amaro Cavalcante, que foi plenamente aprovado (*CEARENSE*, 27 de outubro de 1871, p. 2).

A notícia do jornal *O Cearense* de 27 de outubro de 1871 na edição de nº 124, nos revela que o único candidato a comparecer foi Amaro Cavalcanti, obtendo a aprovação no concurso. Porém, é nomeado em 04 de novembro e empossado em 14 de novembro do mesmo ano. Em outra notícia veiculada pelo jornal *A Constituição*, no exemplar de 27 de setembro de 1871, constava que o professor Amaro apresenta outros conhecimentos para além do Latim, demonstrando uma desenvoltura para a Língua Francesa, Italiana e conhecimentos de Retórica, Poesia, História do Brasil e Gramática.

O abaixo assinado se oferece para lecionar em qualquer estabelecimento, público ou particular as matérias seguintes: Latim, Francês (inclusive conversão), Italiano, Retorica, e Poética, História do Brasil e Grammatica-philosophica, aplicada ao idioma pátrio e com analyse dos clássicos, também poderá lecionar em casas particulares, mediante commodo ajuste.

Rua das Hortas n.15.

Amaro Soares Cavalcante (p. 4).

Diante disso, podemos inferir que Amaro Cavalcanti passou a oferecer seus serviços como professor particular simultaneamente ao de professor secundarista vinculado ao Estado provincial, como consta o anúncio no jornal. No mesmo jornal, porém do dia 11 de janeiro de 1872, na primeira página foi publicado a portaria de posse de Amaro Cavalcanti para o cargo de Professor, conforme se verifica no extrato abaixo:

Figura 8 – Posse de Amaro Cavalcanti ao Cargo de Professor



Fonte: Acervo da Hemeroteca Digital, 2018.

Antes da posse, saiu a portaria de nomeação do professor Amaro Cavalcanti, assim, o mesmo foi nomeado no dia 04 de novembro de 1871, porém, o jornal *A constituição* noticiou em 11 de Outubro de 1874 sua nomeação, no exemplar nº 134, p. 4. Podemos perceber que os decretos demoravam para serem publicados, como verificamos nesse fato da nomeação do professor Amaro Cavalcanti, que atrasou três anos. Com essa informação, percebemos, que Amaro Cavalcanti foi nomeado no dia 04 de novembro, tomou posse no dia 14 do mesmo mês, embora, teve sua nomeação decretada, não pode entrar em exercício por ser tempo de férias.

Desta maneira, o professor Amaro Cavalcanti foi se constituindo como professor secundarista, exercendo a docência na cadeira de Latim da cidade de Baturité até 1879 quando o referido professor enviado aos Estados Unidos da América em comissão para estudo. Conforme anunciado em ofício de 29 de julho de 1880, nº 1993. Conforme consta no jornal *O cearense* do dia 30 de julho de 1880, que anunciava sua viagem ao exterior.

Figura 12 – Anúncio da partida de Amaro Cavalcanti ao EUA



Fonte: Acervo da Hemeroteca Digital, 2018.

Com sua viagem a este país, o professor de Latim, Amaro Cavalcanti estudou a instrução pública dos EUA e cursou Direito na Universidade de Albany. Essa titulação traz para o sujeito um status de nobreza conforme coloca Aranha (1989, p. 191) “o diploma tinha a função de “enobrecimento” e, ao formar letrados e eruditos, [...] distanciava-os cada vez mais do trabalho físico “maculado” pelo sistema escravista”. Dessa maneira, a segunda metade do século XIX é a idade de ouro dos bacharéis, cujo prestígio vinha, sobretudo, do uso da tribuna (Aranha, 1989).

No ano de 1881, Amaro Cavalcanti retorna ao Brasil, especificamente ao Ceará, e foi recebido com festejos em “Baturité – Teve uma bonita recepção ao Sr. Amaro Cavalcanti, a quem os seus amigos deram as mais significativas provas de consideração” (CEARENSE, 1881, p. 2). Pois, com essa viagem, Amaro Cavalcanti torna-se advogado de fato, passou a ser bem visto pela sociedade de Baturité e na província do Ceará. Além de ter nas páginas do jornal o seu relatório técnico do sistema de Instrução Pública do Estados Unidos, no qual é publicado em 1881 no jornal *O Cearense*.

## 2.2. Das Letras aos Palcos do poder: Amaro Cavalcanti na esfera política

A viagem de Amaro Cavalcanti à Nova Iorque nos Estados Unidos da América trouxe prestígio e notoriedade ao mesmo. Pois, com essa viagem, ele foi indicado para assumir determinados cargos na administração pública e depois se lançou como candidato no cenário político, tanto na província do Ceará, na Corte e na província do Rio Grande do Norte. Após, seu retorno ao país, casou-se com a filha do falecido juiz de Direito da comarca de Baturité, o Sr. Dr. Catão, conforme anunciado no jornal *Pedro II* do dia 10 de novembro de 1881.

Nesse mesmo ano, assume vários cargos na Administração Pública, como: Inspetor-geral da instrução pública da província do Ceará, Diretor Geral do Liceu Cearense e Delegado Especial da Instrução Pública da Corte na referida província como aponta os jornais *O Cearense*, *Pedro II* e *A Constituição*. Assim, para assumir esses cargos requereu a exoneração do cargo de professor da cadeira de Latim, como anunciava o exemplar de 03 de agosto de 1881: “Requerimentos despachados – Amaro Cavalcanti, professor de Latim da Cidade de Baturité, pedindo exoneração do cargo – concedo a exoneração pedida” (*Cearense*, 1881, p.1).

Na mesma edição o periódico anuncia que a exoneração foi concedida e a cadeira de Latim foi suprimida em conformidade com a lei de 18 de setembro de 1880. Após sua exoneração ele foi nomeado para o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública da Província do Ceará, como anuncia o jornal *O Cearense*, na edição de 03 de setembro de 1881: “Instrução pública – Por portaria de 2 de setembro foi concedida ao Padre Dr. João Augusto de Frota a exoneração que pediu do cargo de diretor geral da instrução pública desta província, sendo nomeado para substituí-lo, o bacharel Amaro Cavalcanti”. Nessa notícia, expressa a nomeação do professor, bacharel Amaro Cavalcanti, e quem o antecedeu no cargo de diretor geral da instrução pública. Vale destacar, que foi a partir de sua nomeação para o respectivo cargo que o jornal *O Cearense* começou a publicar o Relatório de Amaro Cavalcanti sobre a educação no Estados Unidos da América. Por meio desse vínculo institucional o professor Amaro Cavalcanti exerceu a atividade de escritor, pois os jornais anunciaram sobre as suas obras escritas, como o seu *Livro Popular* que foi oferecido o Sr. Senador Pedro Leão Velloso 30 exemplares para alunos do curso popular da Granja, com publica a folha *Granjense*, citada na segunda página do jornal *O Cearense* (1881).

Dessa maneira, o desejo de fala do professor Amaro Cavalcanti está na perspectiva de publicizar o seu relatório sobre a instrução pública dos Estados Unidos da América no jornal *O Cearense*. Esse periódico passou a publicar a cada edição uma parte do relatório do Dr. Amaro Cavalcanti. Então, durante todo o ano de 1881, o jornal publicou uma parte do Relatório de instrução pública escrito por Amaro Cavalcanti, descrevendo como é o ensino nos Estados Unidos da América.

Por meio da posição que conquistou, Amaro Cavalcanti começa a circular na sociedade cearense, fazendo pronunciamentos em estabelecimentos filantrópicos, como na Colônia Christina e no Externato de Santa Cecília, instituições essas localizadas na província do Ceará. Então, a partir de suas participações ele é chamado para compor a diretoria da presente instituição como verificamos nas páginas do Jornal *O Cearense*. Assim, o professor foi se destacando nesta sociedade, devido sua atuação na instrução pública de 1871 a 1883 – de 1871 a 1880 como professor da cadeira de Latim e de 1881 a 1883 como diretor geral da Instrução Pública – quando foi designado para assumir a cadeira de Latim do Imperial Colégio Pedro II na cidade da Corte (STF, 2019).

Em 1884 foi eleito Deputado-geral pela província do Ceará, não tomou posse por ter seu diploma anulado. Assim, para resolver essa situação Amaro Cavalcanti volta à província, como anuncia o jornal *O Cearense* (1884, p. 1): “No vapor “Espírito Santo” chegou hotem do Rio de Janeiro o ilustre Sr. Dr. Amaro Cavalcanti”. Dessa forma, o ex-professor de Latim de Baturité retorna a província para solucionar a situação do diploma, como menciona o jornal *O Cearense* (1884, p. 1): “S.S. vem pleitear sua eleição pelo 2º districto. Após ser jugados por comissão Amaro Cavalcanti obteve aprovação e a validade do diploma para exercer suas funções políticas como representante da população. Porém, com o fim do regime monárquico em 1888 e o início da República em 1889, destacando, que com a proclamação da república, as províncias passaram a serem chamadas de Estados, mantendo as mesmas fronteiras das antigas províncias, como também, à organização política-administrativa das mesmas passaram por alterações. Contudo, Amaro Cavalcanti deixa a posição de Deputado Geral, sendo nomeado um dos vice-governadores do Estado do Ceará.

No ano de 1890, Amaro Cavalcanti casou novamente, como consta no Livro de Matrimônio de outubro de 1887 a novembro de 1897 da Paróquia de São João Batista da Lagoa (atual Botafogo). Visto que, o mesmo era viúvo da 1ª esposa D. Henriqueta Ferreira

Catão e poderia contraiu matrimônio com outra mulher. Em virtude dessa condição, Amaro Cavalcanti contrai matrimônio com D. Eponina de Souza Ferreira, filha de João Carlos de Souza Ferreira e D. Ormindia Barreto de Souza Ferreira, moradores da freguesia da Lagoa. Após o casamento, Amaro Cavalcanti foi eleito Senador do Rio Grande do Norte, exercendo essa posição de 1891 a 1894. Porém, paralelo ao mandato de Senador foi nomeado ao Cargo de 2º Vice-Governador do Estado do Rio Grande do Norte pelo decreto de 26 de abril de 1890. Logo, a nomeação foi anulada por decreto de 6 de junho do mesmo ano, pelo fato que sua residência era fora do Estado. Vale destacar, que nesse momento Amaro Cavalcanti residia na cidade do Rio de Janeiro.

Dessa maneira, Amaro Cavalcanti continuou exercendo o mandato de Senador até o termino do mesmo. Com o fim do mandato de senador, é nomeado a Ministro Plenipotenciário na República do Paraguai, deixando a função parlamentar e exercendo a função de diplomata, representando o Brasil no Paraguai – País da América do Sul. Depois, foi nomeado em 1897 pelo presidente Prudente de Moraes para assumir o Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Embora, tenha sido eleito para o cargo de Deputado Federal pelo Rio Grande do Norte em 1896, porém, renunciou, assumindo o Ministério da Justiça e Negócios Interiores, aonde permaneceu até 1898.

Após exercer as funções de Ministro, dedicou-se as práticas de escrita, escrevendo e publicando livros sobre Economia e Direito. Mas, volta a atividade política em 1905, quando foi nomeado Consultor Jurídico do Ministério das Relações Exteriores por meio do decreto de 18 de setembro de 1905. Juntamente, tornou-se membro da delegação brasileira no 3º Congresso Internacional Americano, aonde ficou até 1906, pedindo exoneração para assumir a vaga de ministro do Supremo Tribunal Federal, substituindo Bacharel João Barbalho Uchôa Cavalcanti. Nesse cargo permaneceu até 1915 quando se aposentou.

Vale ressaltar que Amaro Cavalcanti não parou as suas atividades após se aposentar do Supremo Tribunal de Justiça, tanto, que partiu para Washington em 1916, como delegado do Brasil na Conferencia Financeira Pan Americana. No ano de 1917, foi nomeado para ser membro do Tribunal Arbitral de Haya, representando o Brasil. Nesse mesmo ano é designado para ser prefeito do Distrito Federal – atual Rio de Janeiro – pelo Presidente da República Wenceslau de Brás. Assumindo o cargo executivo em 1917, passando dois anos, deixa o cargo para assumir o Ministério da Fazenda em 1918.

Portanto, exerceu o cargo de Ministro da Fazenda até 1919. No entanto, continuou exercendo suas atividades na Corte Permanente em Haia até 1922, quando foi vitimado por orlíte e miocardite crônica, causando sua morte. Dessa maneira, Amaro Cavalcanti morre em 1922, na cidade do Rio de Janeiro.

### 3 CONCLUSÃO

O professor Amaro Cavalcanti foi um sujeito que viveu e atuou durante o século XIX e as primeiras décadas do século XX. Nessa época, exerceu diversas atividades no comércio, na instrução pública e na política. Desse modo, por meio dessas atividades o professor Amaro Cavalcanti foi construindo sua trajetória e dando visibilidade ao seu nome, visto que, teve sua vida publicizada nos jornais da Província do Ceará. Nesses jornais, ele foi mencionado como intelectual, político e professor da Instrução Pública ou professor da cadeira de Latim. Desse modo, ele se fez intelectual, por meio das estruturas sociais onde estava inserido e das redes de sociabilidade construídas ao longo do seu itinerário. Pois construir itinerários é afinar a capacidade de observação para elementos do contexto histórico que se traduzem em vivências cotidianas, sensibilidade, as escolhas, as afinidades, as aproximações e deslocamentos que constituem a trajetória do intelectual (ALVES, 2017). Nesse sentido, ele se valia da condição de pertencer a várias ordens – jurista, educacional e política – para propagar suas ideias nos jornais da província do Ceará, ser destacado nos jornais, e ocupar cargos na esfera pública, principalmente na Instrução Pública. Portanto a trajetória deste professor nos auxilia a compreender a educação no século XIX e os sujeitos que contribuíram na Instrução Pública desse século.

#### REFERÊNCIAS

- ALVES, Cláudia. Jean-François Sirinelli e o político como terreno da história cultural. In: FARIAS FILHO, Luciana Mendes de; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Pensadores Sociais e História da educação II**. 1ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Século XIX: a organização da educação nacional**. In:
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1989.
- BOBBIO, Noberto. **Os intelectuais e o poder**. São Paulo: UNESP, 1997.
- LYRA, Anderson Tavares de. **Dr. Amaro Cavalcanti**. Natal/RN, 9 de Novembro de 2016. Disponível em: [historiaegenealogia.com](http://historiaegenealogia.com). Acesso em: 24 mai. 2019.

SIRINELLI, Jean-François. Os  
intelectuais. In: RÉMOND, René. **Por**

**uma história política.** 2. ed. Rio de  
Janeiro: Editora FGV, 2003.



# NASCIMENTO MORAES E SEU PENSAMENTO PEDAGÓGICO NA IMPRENSA MARANHENSE DA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

Mariléia dos Santos Cruz (UFMA) - euluena@hotmail.com  
Sheila Cristina Oliveira e Silva (UFMA) - sheilaeivie@hotmail.com  
Júliana Lima Ribeiro (UFMA) - Juh\_riblima@hotmail.com

## RESUMO

No presente trabalho constam resultados parciais da pesquisa *Pensamento Pedagógico do Professor José do Nascimento Moraes na primeira metade do Século XX*. Nascimento Moraes foi um dos mais ativos intelectuais maranhenses da primeira metade do século XX e deixou nas páginas dos jornais da época, uma extensa obra composta por crônicas, poesias e artigos. Quase todo conteúdo literário, político, antirracista e pedagógico dos textos produzidos por Nascimento Moraes ainda aguarda estudos aprofundados e muito podem contribuir para melhor conhecimento de diversos aspectos da história maranhense. Dos poucos trabalhos que fazem menção a Nascimento Moraes, a maior parte reporta-se a análise de suas obras literárias. O presente trabalho visa apresentar os caminhos da pesquisa voltada para a identificação, organização, transcrição e análise de textos produzidos por Nascimento Moraes, no período de 1900 a 1950, visando a publicação de uma obra póstuma do autor. Até o presente, foram identificados e transcritos, 21 textos de jornais no início da sua carreira (*Pacotilha*, 1917, *O Jornal*, 1916-1917, *Diário de São Luiz*, 1922-1924) e 80 textos do *Tribuna* (1029-1930), 45 textos publicados no *Notícias* (1933), 26, no *Diário Oficial* do Estado do Maranhão de 1931, 46, no *Diário Oficial* do Estado do Maranhão, de 1941. Foram, também, identificados, fotografados e digitados, 205 artigos publicados na coluna *Por Trás das Cortinas*, do *Pacotilha- O Globo*, de 1950 a 1954. Todo esse material foi copiado do acervo digital da hemeroteca da Fundação Biblioteca Nacional e da Biblioteca Pública Estadual Benedito Leite (Maranhão). Em geral, observa-se que os textos escritos por Nascimento Moraes apresentam conteúdo de crítica da escola tradicional e a defesa da modernização pedagógica. Acrescenta a tudo isso a crítica da desigualdade de acesso das crianças pobres e o reconhecimento do descaso de governos em oferecer as condições necessárias para estimular a matrícula e a frequência das crianças pobres. Demonstrava preocupação com a educação dos mais humildes, sobretudo, com os que sofreram consequências da escravidão. Denunciava a reprodução das desigualdades sociais, sendo incansável em criticar o atraso político, cultural e econômico do Maranhão.

**Palavras-chave:** Intelectual Negro. História da Educação Maranhense. Pensamento Pedagógico.

## ABSTRACT

The present work contains partial results of the research *Pedagogical Thinking of Professor José do Nascimento Moraes in the first half of the 20th century*. Nascimento Moraes was one of the most active intellectuals from Maranhão in the first half of the 20th century and left on the pages of newspapers at the time, an extensive work composed of chronicles, poetry and articles. Almost all literary, political, anti-racist and pedagogical content of the texts produced by Nascimento Moraes is still awaiting in-depth studies and can contribute to a better understanding of various aspects of Maranhão's history. Of the few works that mention Nascimento Moraes, most of them report the analysis of his literary works. The present work aims to present the research paths focused on the identification, organization, transcription and analysis of texts produced by Nascimento Moraes, from 1900 to 1950, aiming at the publication of a posthumous work by the author. To date, 21 newspaper texts have been identified and transcribed at the beginning of his career (*Pacotilha*, 1917, *O Jornal*, 1916-1917, *Diário de São Luiz*, 1922-1924) and 80 *Tribuna* texts (1029-1930), 45 texts published in *Notícias* (1933), 26, in the *Official Gazette of the State of Maranhão* in 1931, 46, in the *Official Gazette of the State of Maranhão*, in 1941. 205 articles have been identified and transcribed in *Pacotilha- O Globo*, from 1950 to 1954. All this material was copied from the digital collection of the hemeroteca of the Fundação Biblioteca Nacional and of the Benedito Leite State Public Library (Maranhão). In general, it is observed that the texts written by Nascimento Moraes present critical content from the traditional school and the defense of pedagogical modernization. It adds to all this the criticism of the inequality of access of poor children and the recognition of the neglect of governments in offering the necessary conditions to stimulate the enrollment and attendance of poor children. He showed concern for the education of the most humble, above all, with those who suffered the consequences of slavery. He denounced the reproduction of social inequalities, being tireless in criticizing the political, cultural and economic backwardness of Maranhão.

**Keywords:** Black Intellectual. History of Maranhense Education. Pedagogical Thinking

## 1 INTRODUÇÃO

Nascimento Moraes foi um dos mais ativos intelectuais maranhenses da primeira metade do século XX e deixou, nas páginas dos jornais da época, uma vasta obra composta por crônicas, poesias e artigos. Apresentou uma extensa carreira jornalística com 50 anos de exercício da profissão. Foi extensa também a sua carreira docente, iniciada em 1901 (em sua própria casa) e encerrada em 1953, quando foi aposentado do serviço público pelo governador do Estado, após ter se destacado como professor da escola Normal, a partir de 1911, e do Liceu Maranhense, a partir de 1914 (CRUZ, 2018).

Em sua ampla obra intelectual publicada nos principais jornais maranhenses, Nascimento Moraes abordou com veemência a defesa de uma sociedade mais justa e igualitária. Lutou contra os preconceitos e não se curvou diante dos que não reconheciam a grandeza de seu trabalho. Dentre os diversos temas abordados em seus artigos, destacamos os escritos voltados à educação, visto a necessidade de investigar seu pensamento pedagógico.

O presente trabalho visa apresentar os caminhos da pesquisa voltada para a identificação, organização, transcrição e análise de textos produzidos por Nascimento Moraes, no período de 1900 a 1950, visando a publicação de uma obra póstuma do autor.

## 2 METODOLOGIA

Embora não exista um manual metodológico para se trabalhar com jornais, alguns autores nos dão dicas para auxiliar no manuseio correto dos documentos. Para começar, é necessário conhecer o objeto de pesquisa, através da leitura de material bibliográfico sobre os periódicos que serão utilizados e seu contexto histórico (KRILOW, 2019).

A princípio utilizamos o acervo digital da Biblioteca Nacional, e posteriormente complementamos nossa coleta dos documentos através do acervo físico da Biblioteca Pública Benedito Leite (BPBL) e do Arquivo Público do Estado do Maranhão (APEM). O passo seguinte tratou-se da transcrição da totalidade dos arquivos coletados, e após, a classificação dos documentos por temáticas.

O trabalho de pesquisa compreendeu a identificação dos textos escritos por Nascimento Moraes, publicados nos seguintes jornais: *Pacotilha*, *O Jornal*, *Diário de São Luís*, *Diário Oficial do Estado*, *A Hora*, *Tribuna*, *Notícias*, *O Imparcial*, *Diário Oficial do Estado e Pacotilha – O Globo*. Em seguida, foram identificadas as temáticas abordadas

dos textos de autoria de Nascimento Moraes.

*Pacotilha* foi o mais antigo dos jornais consultados. Jornal de grande expressão no meio jornalístico, fundado por Victor Lobato, em 1880. Era propagandista da Abolição e da República e parou de circular em janeiro de 1881, voltando em abril do mesmo ano com novo formato. No ano de 1930, o jornal deixava de circular novamente, retornando somente em 1934 (NASCIMENTO, 2007). Nessa época, Nascimento Moraes participou da reabertura de *Pacotilha* na função de diretor, permanecendo até 1935.

O *Diário Oficial do Estado do Maranhão* também contribuiu em nosso trabalho. Passou a circular a partir de 1906. Consiste em veículo de informação e órgão oficial do Estado, usado para publicações dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário (NASCIMENTO, 2007). Nascimento Moraes passou a contribuir com esse jornal em 1931 e em 1941, neste último ano foram identificados muitos escritos publicados pelo professor, quando assumiu a função de redator-chefe.

Avançando um pouco mais no tempo, temos *O Jornal* que surgiu em 1 de dezembro de 1914, com publicações seis vezes por semana. Possui alguns exemplares disponíveis em papel na Biblioteca Pública Benedito Leite, dos anos de 1915, 1919, 1921 e 1923, além de material microfilmado com exemplares de 1914 a 1923. Segundo Nascimento (2007) *O Jornal*, era uma folha informativa, literária, recreativa, cujo diretor era Alcides Pereira. Era de propriedade de Alfredo Teixeira. Divulgava notas direcionadas a administração pública, reivindicando soluções de problemas. Nascimento Moraes colaborou em *O Jornal*, publicando textos na primeira coluna, assinados pelo próprio nome entre 1916 e 1917.

O *Diário de São Luiz* foi um periódico noticioso, crítico e de propaganda, com publicações seis vezes por semana, que iniciou a circulação em 16 de outubro de 1920. Este impresso trazia um programa de luta e de reivindicações democráticas no sentido do bem público. Dispunha de serviços telegráficos, criticava as obras públicas e a politicagem. Foi dirigido por J. Pires, de 16 outubro de 1920 até 20 de abril de 1923, quando passou a ser de propriedade dos comerciantes Wilson Soares, Antonio Chaves e Oswaldo Soares, formando a sociedade Soares & Chaves. Nascimento Moraes foi o redator-chefe do *Diário de São Luiz* desde a fundação até 1925.

*Tribuna* foi um matutino independente fundado em 1929, com periodicidade de seis vezes por semana. A Biblioteca Pública Benedito Leite dispõe de exemplares em

papel, do ano de 1930 a 1937, e material microfilmado de 1929 e 1930. Tratava-se de um jornal noticioso de propriedade de Agnelo Costa e contou com Nascimento Moraes como redator-chefe, de 1929 a 1930.

Outro importante jornal consultado neste estudo foi *Notícias* (1932), um jornal noticioso de interesses gerais, com uma periodicidade de seis vezes por semana, com uma grande quantidade de anúncios. O diretor e proprietário de *Notícias* era Astolfo Serra. *Notícias* foi fundado em março de 1932 e fechado em 19 de agosto de 1934, portanto, teve uma passagem efêmera. O redator-chefe de *Notícias* era o professor Nascimento Moraes. Nesta pesquisa o ano consultado foi 1933, já que não foi possível o acesso aos impressos publicados em 1932.

*O Imparcial* entrou em circulação em 1º de maio de 1926, e é considerado o jornal mais antigo em circulação do Maranhão. Foi fundado em maio de 1926, por João Pires Ferreira e em 1944, foi adquirido pelos Diários Associados de Assis Chateaubriand. De 1936 a 1940, Nascimento Moraes colaborou em *O Imparcial*, sendo que a partir de 14 de janeiro de 1940, além de assinar artigos na primeira página do jornal, figurou como diretor do impresso, ao lado de J. Pires. Neste período, o professor jornalista publicou diversos artigos analisando problemas sobre a política e a educação maranhense, assinando com seu próprio nome e com os seguintes pseudônimos: Sussuarana, S. Simplicidade e Oscar Moreno. Como Oscar Moreno ele escrevia sobre teatro e literatura, na Coluna Artes e artistas, em 1936, e assuntos variados nos anos de 1937 e 1938. Neste estudo, identificamos 21 artigos publicados no *Imparcial* de 1936-1938, com o pseudônimo Sussuarana.

*Pacotilha – O Globo* foi um jornal crítico e noticioso, que surgiu em 20 de junho de 1949, da junção entre os jornais *O Globo* e *Pacotilha*. Periódico de grande expressão no cenário jornalístico maranhense. Famoso por registrar os principais acontecimentos da capital de São Luís, do interior do estado e do mundo. Este foi o último jornal que Nascimento Moraes colaborou antes de morrer, onde publicava na coluna, *Por Trás da Cortina*, como Brás Sereno.

Foram vários os pseudônimos de Nascimento Moraes, alguns certamente ficarão no anonimato. Até o presente, pode-se destacar: João Paulo, no jornal *A Imprensa*, em 1906; Braz Cubas, *A Imprensa*, em 1907; Junius Victor e Bento de Oliveira, *A Pátria*, 1908; *Um Maranhense*, no jornal *O Maranhão*, em 1908; Bento de Oliveira, Berredo,

João Paulo, Brás Cubas e Június Victor, no *Correio da Tarde*, em 1910; Junius Viactus, na *Tribuna*, de 1929 a 1930; Sussuarana, no jornal *O Imparcial*, em 1936 a 1938; Braz Sereno, no *Pacotilha- O Globo*, de 1949 até 1954. Também foi João Ninguém, João Sem-terra, Zé Maranhense, João Ventura e Valério Santiago, em vários jornais.

Após a identificação foi realizada a digitação de grande parte dos textos coletados. Logo abaixo podemos observar um quadro com informações sobre o material identificado e transcrito.

Quadro 1 – Demonstrativo dos textos publicados por Nascimento Moraes identificados e transcritos

JORNAL	PERÍODO	N. TEXTOS DIGITADOS
Pacotilha	1912,1913 e 1917	5
O Jornal	1916 e 1920	12
Diário de São Luís	1922 e 1923	4
Diário Oficial do Estado	1931/1941	26 /46
Tribuna	1929 e 1930	80
Notícias	1933	45
O Imparcial	1936-1938	21
Diário Oficial do Estado	1941	46
Pacotilha – O GLOBO	1949-1944	205

Fonte: Elaborado pelas autoras.

### 3 NASCIMENTO MORAIS E AS IDEIAS SOBRE EDUCAÇÃO

Durante toda a sua trajetória de mais de cinquenta anos de imprensa, Nascimento Moraes fez muitas contribuições no campo da educação. Deixou registrado em seus escritos pelos jornais, vasta obra que caracterizava seu pensamento pedagógico e sua luta por uma educação para todos. A partir do material coletado e transcrito escolhemos alguns artigos para caracterizarmos um pouco da escrita do nosso estimado professor e jornalista.

Nascimento Moraes escrevia muito sobre a política internacional, mas sua predileção era a política nacional, em especial a maranhense. A preocupação com a educação era uma constante nas publicações do professor negro, para ele este era um dos maiores problemas nacionais. Sua escrita sobre a temática contemplava abordagens

históricas, questões metodológicas, discussões teóricas sobre concepções de ensino, registro dos problemas enfrentados no dia a dia das escolas públicas primárias até sugestões que influenciavam na adoção ou mudança da política da educação.

Sua dedicação à defesa da escolarização em massa como forma de combater as desigualdades sociais está em evidência em seus escritos. Em 1933, no artigo *Ainda educação popular: um caso maranhense*, publicado em *Notícias* de 9 de maio (p.1), ele acreditava que o combate ao analfabetismo seria uma das principais demanda do novo regime. Algo que não havia sido contemplado com a instituição da República no Brasil, e que com a República Nova, a que denominava 2º República, seria finalmente resolvida, já que esta questão se impunha como condição para o desenvolvimento do país.

Nas palavras de Nascimento Moraes:

O maior problema que a Revolução Brasileira tem que resolver é o da educação popular.

Mas a 2º República, certamente, não há de continuar com os erros da república que a Revolução pós-abaxio. Então teria sido inútil tanto sacrifícios, e entre estes a perda de vidas tão preciosas para o Brasil. Um dos erros do regime passado foi justamente o pouco que fez para combater esse analfabetismo que se alastrou pelo País, devorando a vitalidade. Enquanto existir esse analfabetismo o Brasil não poderá dar grandes passos, pois apenas uma minoria terá franco desenvolvimento. O progresso do Brasil será parcial, manifestar-se-á por frações, como até agora. [...].

Enquanto esse analfabetismo dominar as nossas coletividades todos os grandes ideais, lançados pela cultura nacional, para se transformarem em realidades, serão prejudicados na sua forma e na sua essência. Levantar-se-ão belas construções, como as que foram levantadas, mas não terão base sólida, nem produzirão os resultados que poderiam realizar, se o analfabetismo não existisse no Brasil, em tão escandalosa porcentagem (AINDA..., 1933, p.1).

Em *Um brocardo popular*, publicado em *Notícias*, de 10 de maio de 1933, Nascimento Moraes chama atenção para o problema do fechamento de grupos escolares na capital, acrescentando o dramático feito do governo com o fechamento de escolas do interior. Ele criticava a má utilização dos recursos públicos pelo governo demissionário de Seroa da Mota, alegando que:

Por isso pudemos dizer que enquanto o governo fala na aplicação de métodos e processos de ensino moderno, enquanto o governo manda para a Capital da república e para os Estados Unidos estudar e observar as organizações mais aperfeiçoadas das escolas primárias; enquanto o Maranhão se faz apresentar em Congresso de Educação, gastando com isto tudo algumas dezenas de contos, o governo fecha grupos escolares na capital e escolas primárias por falta de frequência! (UM BROCARDO..., 1933, p.1).

Em seu texto registra a precariedade das escolas do interior, bem como descreve

as dificuldades enfrentadas pelos professores em meio extremamente pobre, onde ainda se empregava o ensino individual, apesar da grande propaganda que estava em vigência em torno dos métodos modernos:

Segundo nos informam o Maranhão está ficando sem escolas no interior. Este fato, se é verdadeiro, é profundamente desolador. As escolas do interior já produziam pouco, com raras exceções. Desaparelhadas na sua maioria, instaladas quase todas em prédios impróprios para o seu funcionamento, não eram lisonjeiras as suas condições quanto à frequência. A pobreza da maioria dos pais era causa desse mal.

Contudo as crianças, em muitas escolas, aparecem em horas desencontradas para dar suas lições. As professoras lutam debalde contra essa irregularidade, porque não lhes é possível estabelecer o horário. São por bem dizer aulas individuais, dadas, sabe Deus como! Não obstante, alguma coisa de aproveita. Pode-se apreciar uma percentagem mínima da população escolar da maioria dos municípios. Essa percentagem insignificante, é sem dúvida, uma reação contra o analfabetismo apavorante que lavra no Maranhão. Se, porém, se fecham escolas; se não se nomeiam professoras para as escolas criadas, o vírus corruptor domina soberanamente (UM BROCARDO..., 1933, p.1).

*Notícias* era um jornal de oposição ao governo Serôa da Mota, de modo que o fechamento de escolas, na capital e no interior, não passaria despercebido por Nascimento Moraes. Este jornal pertencia a Astolfo Serra, que havia antecedido o governo do Maranhão antes de assumir o poder, o capitão Lourival Serôa da Mota. Nas ausências deste interventor era substituído interinamente pelo Secretário Geral do Estado, Amerino Wanick (MEIRELES, 2001). O encolhimento do sistema escolar nos primeiros anos da década de 1930, sobretudo entre 1932 a 1934, são perceptíveis nas estatísticas oficiais.

Em 1932 havia 951 unidades escolares no Maranhão, com um corpo docente na ordem de 1.191. Desse período em diante ocorreu queda significativa nos dados relativos ao crescimento do sistema de ensino maranhense. Em 1933, o número de escolas decaiu para 643, e o de professores para 921. A mesma tendência, de forma mais acentuada, se observa no ano de 1934, quando o número de unidades escolares sofreu diminuição, ficando em 411 o número de escolas e 776 o número de docentes. Nesse período, consta que o orçamento geral do Estado sofreu um corte de 100% nos recursos destinados às escolas do interior, que funcionavam precariamente em torno da área central dos municípios (CRUZ, 2019).

Em *4000 carteiras! A escola nova. A escola tradicional*, publicado por *Notícias* de 28 de maio de 1933, Nascimento Moraes reforça a crítica ao governo do interventor Serôa da Mota e do ex-secretário Amerino Wanick, pela encomenda de quatro mil carteiras

para as escolas do Estado. Alegava que além do recurso empregado em outros estados com a compra de carteiras que poderiam ser encomendadas no Maranhão, o Estado havia adquirido um mobiliário impróprio para a pedagogia moderna, que era o objeto da formação dos docentes nos cursos de aperfeiçoamento financiados pelo governo.

A Diretoria Geral da Instrução Pública de há muito que se entrega à reforma do ensino primário e para o conseguir, criou um curso de aperfeiçoamento para as professoras normalistas, e não satisfeito com esse curso, achando que não é suficiente e bastante, ainda, faz mais: manda turma de professores, aperfeiçoadas aqui, estudar na Capital da República.

Ora, a reorganização consiste em abandonar a escola tradicional e adotar a escola nova. E que diz escola nova, diz novos princípios, nova sistematização, nova arrumação, aparelhamento novo!

Aqui no curso de aperfeiçoamento é Decroly, é Montessori, é Dewey.

O que as professoras normalistas leem é Lourenço Filho, que é o maior propagandista dos princípios da escola nova.

Como é, pois, que o Dr. Amerino Wanik faz um pedido de 4000 carteiras para as nossas escolas primárias?

[...] A escola nova é incompatível com essas carteirinhas, que ainda se encontram em nossas escolas. Também é incompatível com esses prédios escolares. A organização Decroly que as professoras normalistas aprendem no curso de aperfeiçoamento, é muito diferente. Não se parece, absolutamente, com a organização da escola tradicional.

[...] compreender que as professoras normalistas estejam a estudar Decroly e Montessori, se as escolas continuam armadas de acordo com a escola tradicional? Como se compreender isto? Escola nova, em teoria, e escola tradicional na prática? (4000 CARTEIRAS..., 1933, p.1),

O que de fato o professor Nascimento Moraes denunciava era algo que já se praticava no Maranhão em sucessivas gestões. Emprego de recursos na formação docente pelos métodos modernos e pouco investimento efetivo no “chão da escola”. Na década de 1930, quase a totalidade das escolas públicas eram isoladas, unidocentes e funcionavam pelo método individual. Os professores, na grande totalidade eram leigos, já que existiam apenas duas escolas públicas que ofereciam o curso Normal em todo o Estado, uma em São Luís e outra em Caxias. Na capital existiam também algumas escolas normais particulares.

No artigo *Educação popular*, de Notícias, de 27 de julho de 1933, o professor descreve o estado precário das escolas primárias dos bairros periféricos de São Luís, visitadas pelo novo interventor, o Capitão Marins de Almeida:

S. Ex.mo, certamente, não teve boa impressão desses estabelecimentos de ensino, desaparelhados que se acham do material mais simples e rudimentar, necessário ao desenvolvimento dessa escola, que é, por excelência, escola de ensino integral, a única indispensável à formação intelectual do homem.

E se S. Ex.mo considerou que essas escolas podiam estar em melhores

condições, se o governo que passou houvesse empregado nelas os dinheiros que gastou mantendo no Rio e nos Estados Unidos professoras para aperfeiçoarem, lastimará, sem dúvida, a eloquência de tamanho desprezo (EDUCAÇÃO..., 1933, p.1).

Nascimento Moraes apoiava o governo de Martins de Almeida e nutria esperanças de que a educação pública do Estado melhorasse em qualidade de ensino e em quantidade de escolas. Nesse período, já criticava as exigências que se fazia nas escolas em torno da boa indumentária como condição para a frequência escolar:

[...] Não pudemos manter sistematizações pedagógicas, porque as nossas condições econômicas não o permitem, mas não se segue daí que não pudemos ter escolas. Devemo-las ter, como nos for possível ter, dentro de nossas possibilidades financeiras. Não importam sejam escolas pobres. O que convém é que sejam eficientes e rigorosamente fiscalizadas. Um professor armado de um globo, um quadro negro e giz está preparado para desenvolver a contento da sociedade um programa útil aos seus discípulos. Se, porém, o globo pesar na economia do estado, que se não faça a aquisição do globo! O quadro negro e o giz bastam ao professor que o é de verdade e de fato.

Ensaie-se o método experimental. A escola nova não preconiza o livro para o educando. Que se abram os portões das fábricas e das oficinas! Que abram as portas dos laboratórios! Que se franqueiem os hospitais! Que se visitem, os jardins, as baixadas, os pomares! Que se estudem os fenômenos da vida dentro da natureza! E quando isto não for possível, que se improvisem aparelhos e instrumentos necessários ao estudo das leis psico-naturais. [...] Escolas para todos os que precisam de saber ler, escrever e contar; escolas para crianças calçadas, mal calçadas e descalças! Escolas para crianças que se apresentem às aulas como derem! Com ou sem camisas, com ou sem paletó! É a escola revolucionária! (EDUCAÇÃO..., 1933, p.1).

Nascimento Moraes, como já dito anteriormente, produziu muitos textos com conteúdo literário, político e pedagógico. Em diversos escritos ele relatava situações corriqueiras de descaso aos menos favorecidos e instigava de forma clara a não aceitação a estes fatos. Buscou diversas vezes apresentar soluções para sanar, ou pelos menos diminuir a desigualdade entre classes e povos.

### 3 CONCLUSÃO

Pesquisar pelos jornais os escritos de Nascimento Moraes foi uma experiência gratificante e muito rica. Voltar ao passado e viver a história através de artigos de jornais, nos proporcionou conhecimentos muito mais intensos.

Em grande parte dos textos de Nascimento Moraes, indiferente a sua temática, podemos observar alguma fala sobre a educação. Nosso estimado professor e jornalista, ao longo de sua vida profissional sempre esteve atento aos desdobramentos da educação no Maranhão e no mundo, colaborando com ideias em artigos que hoje nos demonstram

todo seu ensino por um acesso a instrução pelas classes mais pobres. Os artigos citados acima relatam apenas pequena parte de uma obra linda e grandiosa, que se encontra gravada em páginas de jornais, distribuídos por mais de cinquenta anos de trabalho na imprensa.

Os textos produzidos pelo professor Nascimento Moraes na primeira metade do século XX compõe uma rica fonte de pesquisa. Constatamos no decorrer da pesquisa o quanto grande é a sua contribuição para a educação e para a história da educação com as suas histórias contadas e eternizadas em inúmeras páginas dos jornais maranhenses.

### FONTES

**AINDA Educação Popular:** um caso Maranhense. *Notícias*, São Luís, 9 de maio de 1933.

**UM BROCARDO popular.** *Notícias*, São Luís, 10 de maio de 1933.

**4000 CARTEIRAS! A escola nova. A escola tradicional,** *Notícias*, São Luís *Notícias*, São Luís, 28 de maio de 1933.

**EDUCAÇÃO popular.** *Notícias*, São Luís, 27 de julho de 1933.

### REFERÊNCIAS

CRUZ, M. S. “Escola dos pés descalços” como modelo de difusão do ensino primário no Maranhão no período do Estado Novo. *In: Políticas educacionais na educação básica: impactos e perspectivas para escolas públicas*. 1 ed. São Luís: EDUFMA, 2019, p. 79-95.

CRUZ, M. S. Nascimento Moraes e seu pensamento educacional inclusivo com as escolas para crianças pobres. **Outros Tempos** (Online), v. 15, p. 1-23, 2018. Disponível em: <http://www.outrostempos.uema.br/OJS/>

[ndex.php/outros\\_tempos\\_uema/article/viewFile/592/pdf/](https://www.outrostempos.uema.br/article/viewFile/592/pdf/) . Acesso em 27 jun. 2020.

KRILOW, L. S. W. Jornal como fonte e/ou objeto da escrita histórica: proposta metodológica aplicada à análise das representações sobre “o político” na “grande imprensa carioca” de 1955 a 1960. **Oficina do Historiador**, v. 12, n. 1, p. e 33745, 4 out. 2019. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/oficinadohistoriador/article/view/33745/>. Acesso em: 14 jul. 2020.

NASCIMENTO, A. C. (org). **Catálogo dos jornais maranhenses existentes na Biblioteca Benedito Leite, 1821-2006**. São Luís, 2007.

MEIRELES. M. M. **História do Maranhão**. 3 ed., São Paulo: Siciliano, 2001.

SECMA. **Arquivo Público do Estado do Maranhão**. Disponível em: <https://cultura.ma.gov.br/arquivo-publico-do-estado-do-maranhao/#.X4VOKGhKjIU/> . Acesso em: 22 jun. 2020.

# O CAMINHO DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE UM INTELLECTUAL, EDUCADOR POPULAR E ANTROPÓLOGO DO MUNDO RURAL

*Bernadeth Maria Pereira (Grupo de Estudos e Pesquisa em Diferenciação Sociocultural – Gepedisc - FE – Unicamp) - detepereira@yahoo.com.br*

## RESUMO

Este trabalho situa-se no “Eixo 5 - Intelectuais e pensamento educacional” do XIII Encontro Maranhense de História da Educação. O objeto de estudo deste artigo é delinear de forma concisa o caminho de formação e atuação do Professor Carlos Rodrigues Brandão, intelectual, educador popular, cientista social, antropólogo do mundo rural, ativista e escritor. Os objetivos específicos são: a) apresentar o significado da sua militância política dentro e fora da universidade; b) narrar sua experiência no México, quando pela primeira vez, o método Paulo Freire foi publicado fora do Brasil de forma completa e a volta ao Brasil nos anos da ditadura; c) relatar a relação de Brandão com Paulo Freire; d) o seu diálogo com outros campos disciplinares e a crítica aos sistemas “tradicionais” de pensamento. O recorte cronológico da sua formação e atuação abrange a década de 60 do século XX até os dias atuais. Os anos 60 foram marcantes em sua vida, pois foi o período, que Brandão ingressou na Juventude Universitária Católica-JUC, uma das organizações da Ação Católica-AC, e também no Movimento de Educação de Base-MEB. O trabalho no MEB o levou do “mundo universitário” para o “mundo da educação popular” e foi assim que Carlos Brandão ingressou no universo da educação. Ainda neste período, Brandão teve algumas experiências coletivas que mudaram o rumo de sua vida. Uma delas foi seu vínculo com o Movimento de Cultura Popular-MCP. A partir do MEB, o “mundo da natureza” tornou-se um cenário de vida, de envolvimento pessoal e coletivo com comunidades, movimentos populares e lutas. O mundo rural passou a ser um lugar de engajamento e militância, um território múltiplo que foi estudado, pesquisado, compreendido, dialogado e, por fim, um campo de ação direta, ou seja, de atuação política, por meio da cultura e da educação.

**Palavras-chaves:** Educação popular. Cultura popular. Antropologia.

## ABSTRACT

This work is located in the “Axis 5 - Intellectuals and educational thinking” of the XIII Maranhense Meeting on the History of Education. The object of study of this article is to concisely outline the path of formation and performance of Professor Carlos Rodrigues Brandão, intellectual, popular educator, social scientist, anthropologist of the rural world, activist and writer. The objectives are: a) to present the meaning of his political activism inside and outside the university; b) narrate his experience in Mexico, when for the first time, the Paulo Freire method was published completely outside Brazil and the return to Brazil in the years of the dictatorship; c) report on Brandão's relationship with Paulo Freire; d) his dialogue with other disciplinary fields and criticism of “traditional” systems of thought. The chronological outline of his training and performance covers the 60s of the 20th century to the present day. The 60s were remarkable in his life, because it was the period, when Brandão joined the Catholic University Youth-JUC, one of the organizations of Ação Católica-AC, and also in the Movement of Basic Education-MEB. The work at MEB took him from the “university world” to the “world of popular education” and that was how Carlos Brandão entered the universe of education. Still in this period, Brandão had some collective experiences that changed the course of his life. One of them was its link with the Popular Culture Movement-MCP. From MEB, the “world of nature” became a scenario of life, of personal and collective involvement with communities, popular movements and struggles. The rural world became a place of engagement and militancy, a multiple territory that was studied, researched, understood, dialogued and, finally, a field of direct action, that is, of political action, through culture and education.

**Keywords:** Popular education. Popular culture. Anthropology.

## 1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é delinear de forma concisa o caminho de formação e atuação do Professor Carlos Rodrigues Brandão, intelectual, educador popular, cientista social, antropólogo do mundo rural, ativista e escritor. Os objetivos específicos são: a) apresentar o significado da sua militância política dentro e fora da universidade; b) narrar sua experiência no México, quando pela primeira vez, o método Paulo Freire foi publicado fora do Brasil de forma completa e a volta ao Brasil nos anos da ditadura; c) relatar a relação de Brandão com Paulo Freire; d) o seu diálogo com outros campos disciplinares e a crítica aos sistemas “tradicionais” de pensamento. O recorte cronológico da sua formação e atuação abrange a década de 60 do século XX até os dias atuais. Os anos 60 foram marcantes em sua vida, pois foi o período, que Brandão ingressou na Juventude Universitária Católica-JUC, uma das organizações da Ação Católica-AC, e também no Movimento de Educação de Base-MEB. O trabalho no MEB o levou do “mundo universitário” para o “mundo da educação popular” e foi assim que Carlos Brandão ingressou no universo da educação. Ainda neste período, Brandão teve algumas experiências coletivas que mudaram o rumo de sua vida. Uma delas foi seu vínculo com o Movimento de Cultura Popular-MCP. A partir do MEB, o “mundo da natureza” tornou-se um cenário de vida, de envolvimento pessoal e coletivo com comunidades, movimentos populares e lutas. O mundo rural passou a ser um lugar de engajamento e militância, um território múltiplo que foi estudado, pesquisado, compreendido, dialogado e, por fim, um campo de ação direta, ou seja, de atuação política, por meio da cultura e da educação. Dada à proximidade que tenho com o educador, apropriei-me das conversas que tivemos durante longos anos de convivência, dos relatos registrados em seus livros e em suas entrevistas para a elaboração deste artigo. Sua história de vida constitui-se em voz autorizada, legitimando seus escritos pelas suas vivências, tanto no interior da academia como em instituições voltadas para o campo das ciências aplicadas, e em situações de interação social que opõem as ciências x saberes tradicionais.

## 2 A UNIVERSIDADE E A MILITÂNCIA POLÍTICA

Uma grande virada na vida de Brandão foi o ingresso na Juventude Universitária Católica (JUC), uma das organizações da Ação Católica (AC). A JUC daquele tempo tinha pessoas como Betinho, Frei Beto e outras que depois se tornaram muito conhecidas.

Brandão é da geração de toda esta gente: Marcos Arruda, Leonardo Boff, que era um pouco mais velho, Paulo Freire, que ele encontraria depois, na militância da educação popular. Em 1962, ele resolveu fazer também o curso de Psicologia. Muito mais que seus estudos de psicologia, sempre próximos de uma psicologia social, quem o aproximou dos estudos de cultura foi a AC e sua linha de ação social francamente política e de esquerda.

Desde sua opção pela JUC, Brandão se imaginava em uma profissão mais próxima do social. E esse passo foi completado com sua adesão ao Movimento de Educação de Base (MEB) em 1963, mesmo ano em que abandonou o curso de Filosofia. O MEB daquela época era um processo de conscientização construído na relação entre os sujeitos e a realidade social, avançando da consciência ingênua para uma perspectiva crítica, em que os sujeitos individual e coletivamente, buscavam resolver os problemas da comunidade e cobrar também do poder público sua obrigação. O trabalho no MEB o levou do “mundo universitário” para o “mundo da educação popular” e foi assim que Carlos Brandão ingressou no universo da educação.

No MEB estava justamente ligado a comunidades populares rurais, pois o MEB só trabalhava em zona rural. Havia inclusive um MEB-Goiás, que Maria Alice, com quem veio a se casar, coordenava. E, nessa ocasião, Brandão teve algumas experiências coletivas que mudaram o rumo de sua vida. Uma delas foi seu vínculo com o Movimento de Cultura Popular (MCP) dos anos 1960. E aquela “cultura popular” também abriu para Brandão caminhos coletivos e pessoais para o mundo da arte popular regional. Brandão fez pesquisas de reisado, congados e coco em Pernambuco e de folias de reis e festivais de mutirões em Goiás. A prática adquirida com o exercício vivido no MCP e no MEB proporcionou maturidade em sua experiência existencial e religiosa, inaugurando uma vivência aplicada e política muito forte. A partir do MEB, o “mundo da natureza” tornou-se um cenário de vida, de envolvimento pessoal e coletivo com comunidades, movimentos populares e lutas. O mundo rural passou a ser um lugar de engajamento e militância, um território múltiplo que foi estudado, pesquisado, compreendido, dialogado e, por fim, um campo de ação direta, ou seja, de atuação política, por meio da cultura e da educação. O que antes era “folclore” residual passou a ser um trabalho político e revolucionário, por meio da cultura.

A cultura popular emergiu no começo dos anos 1960 e, mal nascida, sofreu um impacto terrível a partir de abril de 1964. O MCP foi fortemente reprimido depois do

golpe de 1964 e dissolvido imediatamente, assim como todos os movimentos populares. Essa experiência é contada em um pequeno livro didático intitulado *A cultura rebelde* (Brandão; Assumpção, 2009).

Em 1966, alguns dos companheiros de Brandão foram presos, torturados, mortos e outros exilados, como é o caso de Paulo Freire, Ernani Maria Fiori – gaúcho e mentor intelectual de Paulo Freire – e do cientista político Francisco Weffort. Nessa época, Brandão e Maria Alice se casaram e foram para o México. Não foram exilados, mas com bolsas da UNESCO, obtidas pelo MEB, para estudarem alfabetização, educação de adultos e trabalhos comunitários em um centro de estudos e formação de educadores, o *Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe-CREFAL*, em Pátzcuaro, município do estado de Michoacán; passaram quase um ano fora do Brasil.

## 2.1 A experiência no México e a volta ao Brasil nos anos da ditadura militar

Em 8 de setembro de 1966, Dia Internacional da Alfabetização, Brandão e Maria Alice estudavam no *Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe -CREFAL*. Os professores pediram a alguns alunos – da América espanhola, do Haiti e do Brasil – para apresentarem algumas experiências locais ou nacionais em alfabetização. Maria Alice e Brandão foram escolhidos e fizeram uma apresentação do método Paulo Freire de alfabetização de adultos, o que causou surpresa e impacto, pois ninguém conhecia Paulo Freire, nem mesmo o professor de alfabetização.

Assim, os docentes pediram a eles para escreverem um artigo sobre o método. Brandão escreveu então *El método Paulo Freire para la alfabetización de adultos*. O CREFAL o publicou em 1966, mimeografado, depois impresso como um caderno (Brandão, 1977a). Pela primeira vez, o método Paulo Freire foi publicado fora do Brasil de forma completa.

De volta ao país em 1967, Maria Alice e Brandão ingressaram em equipes de trabalho no Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA), que iniciava a “reforma agrária dos militares”. Em seguida, o casal trabalhou em uma divisão do IBRA na Delegacia Regional, em Brasília.

Eis que, no meio de um tempo de incertezas e de temores, de um momento para o outro e sem qualquer plano antecedente, Brandão iniciou em Brasília sua carreira como

professor. Começou a lecionar na UNB em agosto de 1967. Simultaneamente, continuou trabalhando com uma equipe em educação rural e ação comunitária no IBRA. Em provisório cenário de maior confiança e menos temores, Brandão e Maria Alice saíram do distrito federal para implantarem experiências em comunidades rurais de Goiás, onde sonhavam viver suas vidas. No final daquele ano, Brandão prestou concurso na UFG e, aprovado em março de 1968, um ano terrível do ponto de vista da repressão militar, mudou-se para Goiânia com Maria Alice. Eles se demitiram – sem remorsos – do IBRA. Brandão permaneceu ainda por um tempo na UNB, viajando todas as semanas de Goiânia a Brasília.

Naquele mesmo ano de 1968, Tomás Balduino, um frade dominicano, ativista do MEB em Conceição do Araguaia, foi nomeado bispo da diocese de Goiás. Brandão trabalhou com Dom Tomás de 1968 até o começo dos anos 1990, assessorando projetos de ação pastoral junto a comunidades camponesas. Aqueles eram tempos em que a igreja católica de algumas dioceses, alguns movimentos e algumas regiões começaram a se posicionar de frente contra a violência do governo militar.

Ainda em 1968, Brandão envolveu-se com o movimento político estudantil da UFG. Sua casa, por algum tempo, foi “aparelho de AP”. Pessoas da AP hospedavam-se com ele e Maria Alice, em escala rumo ao norte de Goiás. Uma vez, deixaram para ele a “tarefa política” de traduzir textos de Mao Tse-Tung.<sup>10</sup> Brandão os traduziu do Espanhol para o português, em folhas de estêncil, e clandestinamente, ia ao seu instituto na UFG mimeografar textos que seriam levados às comunidades rurais no norte de Goiás. Assim, no final de seu primeiro ano em Goiânia e na UFG, o reitor Farnese Dias Maciel chamou Brandão, o padre José Maria de Pereira e Elter Dias Maciel, um dos amigos mais chegados de Brandão, que também era irmão do reitor, e noticiou que eles estavam “com a cabeça a prêmio”, segundo informações que recebera. E ele os “obrigou” a uma licença forçada, de modo que cada um tomasse um rumo distante de Goiânia. Brandão voltou às pressas ao Rio de Janeiro e retornou à PUC, fazendo o “5º ano” do seu curso de Psicologia, que havia sido interrompido quando se casou com Maria Alice e os dois foram para o México.

Retornando à UFG, Brandão continuou ligado intensamente ao CEDI e à diocese de Goiás, fazendo pesquisas com forte cunho político contestador com agentes de pastoral, homens e mulheres do campo. Trabalhou também no então criado Museu

Antropológico da UFG. Foi responsável pelas primeiras pesquisas antropológicas realizadas naquele estado, ministrando cursos pioneiros de etnografia e pesquisa de campo na década de 1970. Na ocasião, participou de concursos nacionais de monografias sobre cultura popular e ganhou prêmios que resultaram em publicações (Brandão, 1974, 1978a, 1978b). Recebeu também o Prêmio Erico Vannucci Mendes por sua produção científica na área de cultura popular (CNPq/SBPC/Martha Vannucci), entre outros. Desde então, dividiu-se entre outras pesquisas junto ao campesinato e de festas e rituais (Brandão, 1976, 1977c, 1977d, 1981a, 1981b, 1986a, 1986d; Brandão; Ramalho, 1986). Inspirado nessas primeiras experiências de pesquisa escreveu três livros sobre pesquisa participante (Brandão, 1984, 1985b, Brandão; Streck, 2006).

Em 1971, foi aprovado no mestrado de Antropologia, concluindo o curso em setembro de 1974. Sua dissertação, sobre trabalho e identidade étnica em Goiás, foi denominada *Peões, pretos e congo* (Brandão, 1977b). Em 1975, Brandão se encontrava muito ligado aos estudos de religião popular, tanto pela via da antropologia e da universidade quanto pela via da militância e da educação popular. Então foi aprovado no doutorado em Sociologia da Religião na USP, e passou também no concurso da Unicamp para professor de antropologia. Assim, com muito pesar ele deixou Goiás e foi para Campinas.

Em janeiro de 1976, ingressou na Unicamp e, em março, no doutorado em Sociologia da USP, defendendo em 1980 sua tese, que resultou em livro (Brandão, 1982, 2007a). Daí em diante, já atuando também no mestrado em Antropologia da Unicamp, permaneceu muito ligado às culturas populares, à religião popular e ao mundo rural. Brandão integrou a equipe da pesquisa nacional sobre ideologia e hábitos de alimentação no Brasil que resultou no livro de Klaas Woortmann (1978), um dos coordenadores da pesquisa.

Em 1992, fez o seu pós-doutorado envolvendo basicamente trabalhos de campo em aldeias rurais da Galícia (Brandão, 2003a). Há mais de vinte anos, Brandão criou um dos seus projetos mais ambiciosos, “uma casa de acolhida” no sul de Minas, o Sítio da Rosa dos Ventos, em Pocinhos do Rio Verde (MG).

## 2.2 Carlos Brandão e Paulo Freire

Em 1979, Paulo Freire e sua família ensaiaram o retorno ao Brasil. Brandão foi uma das duas pessoas cogitadas para substituí-lo em Genebra, onde Paulo Freire trabalhou no Conselho Mundial das Igrejas, no setor de educação, e estabeleceu um fecundo diálogo com nações neoindependentes na África, sobretudo as de língua portuguesa.

Paulo Freire veio por curta temporada ao Brasil e Brandão encontrou-se com ele na casa de Francisco Weffort e Madalena Freire. Conversaram longamente e ele saiu de lá propenso a aceitar o convite. Mas a verdade é que naquele ano ele estava vivendo um momento muito feliz e fecundo: havia recém completado o seu doutorado e já era professor na Unicamp. E se dividia entre aulas, pesquisas de campo e suas ações de presença e assessoria junto aos movimentos sociais, sobretudo no mundo rural, o que seguidamente o devolvia a Goiás. Assim, Brandão não aceitou a proposta e permaneceu no Brasil.

Paulo Freire voltou com a família para o Brasil entre o final de 1979 e o começo de 1980, ingressando na Unicamp e, logo após, na PUC de São Paulo. Naquela época, Brandão e Paulo Freire fundaram, junto com Mauricio Tratenberg e Moacir Gadotti, o Núcleo de Estudos, Documentação e Pesquisa em História da Educação e das Práticas Leitoras na Unicamp. Participou de inúmeros encontros com Paulo Freire, ou ao redor dele, de bancas de exame à elaboração de livros e o acompanhou em sua primeira viagem pelo Brasil, indo de São Paulo a Goiânia para um grande encontro nacional de educação. Viajaram algumas outras vezes. Uma delas à Nicarágua, logo após a vitória dos sandinistas na guerra de libertação (Brandão, 1987). Publicou e participou de livros coletivos sobre educação popular e Paulo Freire (Brandão, 1983, 1985a, 1986c, 1986d, 1988, 1996, 2000a, 2002b, 2002c, 2005e; Brandão; Assumpção, 2009; Freire, 1985).

Brandão e Paulo Freire eram amigos muito próximos, eles se viam e conversavam com frequência. Após a morte do amigo, Brandão escreveu um livro sobre Paulo Freire para crianças do MST (Brandão, 2001b). Depois, a obra foi editada de forma mais completa (Brandão, 2005d).

### 2.3 O diálogo com outros campos disciplinares e a crítica aos sistemas “tradicionais” de pensamento

A atuação de Brandão na antropologia é marcada por um contínuo diálogo transdisciplinar, que tem na fronteira entre a ciência e a educação uma força especial. Suas experiências, os aprendizados, os muitos diálogos com os “outros”, próximos e distantes, fizeram aumentar sua aventura de multilinguagens e de pluriolhares. Todo o tempo de sua vida, como professor, desde 1967, e como antropólogo, desde 1972, foi sempre marcado por esse viver, pensar, pesquisar e lecionar em e entre zonas de fronteira. Sua trajetória esteve sempre em diálogo com a arte, a religião, a educação, a pessoa, a cultura popular, o meio ambiente e, nos últimos tempos, a geografia. Sem esquecer que, muito antes da antropologia, Brandão sempre trabalhou com a literatura e, mais ainda, com a poesia (Brandão, 1999, 2000b, 2001a, 2002a, 2003b, 2004, 2005a, 2005c, 2007b, 2008a, 2008b, 2013a, 2013b, 2014). Durante anos e anos de sua vida, ele se viu dividido entre a produção acadêmica e as pesquisas “militantes”, ou seja, uma conspiração extra acadêmica vivida em movimentos populares.

Brandão procura estender a ideia de pesquisa para fora do alcance do campo das ciências legítimas. Assim, ao invés de limitar o olhar a ver somente a pesquisa científica, ele considera todas as modalidades de pensamento e de ações criadoras de conhecimento, sentido e significado como formas legítimas de investigação, com um olhar um pouco mais ousado e abrangente que aquele limitador da percepção do que está acontecendo de novo na aventura humana do pensar e do criar sistemas de compreensão sistemática da realidade. Reconhece as tendências teóricas e práticas de pesquisa dos paradigmas emergentes no interior de um campo definitivamente científico.

Na esfera das ciências da natureza, um bom porta-voz dessa tendência é Ilya Prigogine (2002), que repensou a epistemologia da ciência e a relação entre ciências sociais e naturais, na tentativa de superação do conceito de ciência elaborado a partir das contribuições centrais de Newton no século XVII. Sob tal paradigma, as ciências sociais não eram consideradas ciências na mesma medida que os demais campos científicos, pois o campo das ciências foi sempre o campo do verificável, do comprovável, da objetividade, da positividade. Restaria às ciências sociais contentarem-se em fazer parte do campo das humanidades e das artes, o que não implicaria demérito, dado que as ciências sociais tratam de gente e não de coisas. (Rosso; Bandeira; Costa, 2002, p. 234).

A tendência mais divulgada e mais discutida fundamenta-se, por um lado, na tradição inovadora das ciências da natureza e, por outro, no deságio da interação entre a ciência ocidental e as tradições de ciência, filosofia e espiritualidade orientais. A segunda tendência reconhece que o surto inovador dos novos paradigmas deve ser buscado dentro da longa crise dos sistemas ocidentais de pensamento científico e dos desafios de integração entre campos de ciências, ao lado também de uma reconstrução epistemológica radical – em que certa subjetivação das relações teóricas e operativas da investigação tem um lugar de importância. A inovação estaria também em uma inevitável abertura dos modelos oficiais ocidentais ao diálogo com sistemas de imaginário e de pensamento das tradições orientais e, no limite, dos povos indígenas. Fritjov Capra é o difusor mais reconhecido dessa tendência. Mais próxima dos estudos sobre a pessoa humana, a vertente californiana da psicologia transpessoal deve ser lembrada.

Uma terceira tendência na qual Paulo Freire está situado é a que toca Brandão mais de perto. Edgar Morin é seu representante mais moderado e Boaventura de Sousa Santos o representante mais crítico. Ela se diferencia das duas tendências antecedentes por estar mais associada a uma compreensão totalizante do mundo, da vida, da pessoa, da sociedade e da educação, a partir das ciências sociais. Boaventura inverte o eixo clássico das relações e defende a ideia de que, no advento dos paradigmas emergentes, as ciências da natureza tomam das sociais o fundamento de sua lógica e de suas futuras orientações de pesquisa. De outra parte, sobretudo em *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência* (Santos, 2000) e em *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade* (Santos, 2013), Boaventura pensa a novidade nos modelos de prática da ciência em direção a uma humanização de teor político da atividade do pensamento científico.

Finalmente, Brandão reconhece uma tendência situada na fronteira entre as ciências acadêmicas, os sistemas reconhecidos pelos seus praticantes como alternativas científico-filosóficas e sistemas religiosos e/ou espirituais de compreensão da realidade, de significação da vida e de orientação ética das ações humanas. O que sobretudo as duas tendências centrais dos paradigmas emergentes têm a dizer e a inovar, em síntese? O que as suas ideias de crítica aos sistemas “tradicionais” de pensamento e as suas propostas podem aportar ao trabalho do educador que também investiga? O livro *O paradigma educacional emergente* (Moraes, 2000) é um dos trabalhos mais completos e mais

oportunos sobre esse tema, com o seu foco sobre a educação. Brandão sugere que se preste atenção à maneira como Moraes traz o pensamento de Paulo Freire para um tipo de discussão em que outros vários autores o deixam na sombra do esquecimento (Brandão, 2002b).

### 3 CONCLUSÃO

Portelli (1981, p. 104) já dizia que “é impossível esgotar toda a memória histórica de um único informante”. Por outro lado, é inegável que as ideias e experiências vividas por Carlos Rodrigues Brandão possam ser contidas dentro de um único artigo. Assim, tentamos resumir os relatos registrados em seus livros, as entrevistas sobre sua história de vida e as muitas conversas que tivemos durante longos anos de convivência. Essas fontes foram utilizadas, “em parte para corroborar a evidência, em parte para chegar a diferentes perspectivas dos mesmos eventos e desenvolvimentos” (Freund, 2009, p. 53).

As narrativas de Brandão dizem respeito aos significados que ele atribui às suas experiências no contexto de sua história de vida. Ele vincula a consciência ou a memória coletiva do passado com a do presente, que atua relativizando ou deslocando significados acerca daquele passado, ao longo de toda a história que ele conta. Utilizando as palavras de Montenegro (2010, p. 40), podemos dizer que Brandão “ressignifica o presente, a partir de um passado que se atualiza enquanto memória informando a percepção”.

### REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R.; ASSUMPÇÃO, R. **A cultura rebelde**: escrito sobre educação popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Coleção Educação Popular).

BRANDÃO, C. R.; RAMALHO, J. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985b.

BRANDÃO, C. R.; RAMALHO, J. R. **Campesinato goiano**: três estudos. Goiânia: Ed. da UFG, 1986. Disponível em: <<http://sitiodarosadosventos.com.br/livr>

o/images/stories/anexos/campesinato.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRANDÃO, C. R.; RAMALHO, J. R. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. **Os deuses do povo**: um estudo sobre a religião popular. 3. ed. Uberlândia: Ed. da UFU, 2007a.

BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. **Peões, pretos e congos**: trabalho e identidade étnica em Goiás. Brasília: Ed. da UNB, 1977b.

BRANDÃO, C. R.; STRECK, D.  
**Pesquisa participante:** o saber da partilha. Aparecida: Idéias & Letras, 2006.

BRANDÃO, C.R. (Org.). **O educador:** vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1985c.

BRANDÃO, C.R. **A Festa do Santo de Preto.** Rio de Janeiro: Funarte; Ed. da UFG, 1978b. v. 1.

BRANDÃO, C.R. **A folia de reis de Mossâmedes.** Brasília: FUNARTE, 1977c.

BRANDÃO, C.R. **Crenças e costumes de comida em Mossâmedes.** Goiânia: Ed. da UFGO, 1976. (Série Sociedades Rurais do Mato Grosso Goiano, 5).

BRANDÃO, C.R. **Educación popular y proceso de concientización.** Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI, 1974.

BRANDÃO, C.R. El método Paulo Freire para la alfabetización de adultos. In: **Cuadernos del CREFAL.** México, v. 3, 1977a. Disponível em: [http://www.crefal.edu.mx/crefal25/imagenes/publicaciones/cuadernos\\_crefal/cuadernos\\_crefal\\_3.pdf](http://www.crefal.edu.mx/crefal25/imagenes/publicaciones/cuadernos_crefal/cuadernos_crefal_3.pdf). Acesso em: 21 fev. 2019.

BRANDÃO, C.R. **Identidade e etnia:** construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo: Brasiliense, 1986a.

BRANDÃO, C.R. **O divino, o santo e a senhora.** Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1978a.

BRANDÃO, C.R. **Plantar, colher, comer:** um estudo sobre o campesinato goiano. Rio de Janeiro: Graal, 1981a.

BRANDÃO, C.R. **Saber e ensinar:** três estudos de educação popular. Campinas: Papirus,

BRANDÃO, C.R. **Sacerdotes de viola:** rituais religiosos do catolicismo popular em São Paulo e Minas Gerais. Petrópolis: Vozes, 1981b. Brandão; Ramalho, 1983; 1986d.

FREIRE, P. **A história do menino que lia o mundo.** São Paulo: Expressão Popular, 2001b. (Coleção Fazendo História, 7).

FREIRE, P. **Abecedário dos bichos que existem e não existem.** Campinas: Autores Associados, 2008b.

FREIRE, P. **Caixa de Correio:** poesia reunida (1963-2013). Belo Horizonte: Gráfica O Lutador, 2013b.

FREIRE, P. **De repente é quase agora:** um livro de poemas e perguntas. Ilustrado por Bruna Barros. Campinas: Autores Associados, 2013a.

FREIRE, P. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **O educador: vida e morte.** Rio de Janeiro: Graal, 1985. p. 89-101.

FREIRE, P. **Furundum:** canções e cores de carinho com a vida. Campinas: Autores Associados. 2001a; 2008a. (Ciranda de Letras).

FREIRE, P. **Furundum:** canções e cores de carinho com a vida: Carlos Rodrigues Brandão escreveu as cores,

Rubens Matuck pintou as canções. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2008a. (Ciranda de Letras).

FREIRE, P. **O jardim de todos**: Carlos Rodrigues Brandão desenhou as palavras, Isis Zahara coloriu as imagens. Campinas: Autores Associados, 2004.

FREIRE, P. **O vento de agosto no pé do ipê**: escritos do sertão. Goiânia: Ed. da UCG, 2005c.

FREIRE, P. **O voo da arara azul**: escritos sobre a vida, a cultura e a educação ambiental. Campinas: Autores Associados, 2007b.

FREIRE, P. **Orar com o corpo**: preceitos e preces para os gestos das horas do dia. Goiânia: Ed. da UCG, 2003b; 2005a.

FREIRE, P. **Os nomes**: escritos sobre o outro – poesia. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

FREIRE, P. **Paulo Freire, o menino que lia o mundo**: uma história de pessoas, de letras e de palavras. São Paulo: Ed. UNESP, 2005d.

FREIRE, P. **São Francisco meu destino**. Campinas: Mercado das Letras, 2002a.

FREIRE, P. **Saracura e seriema, saíra e sabiá**: poemas sobre os seres que voam entre os ares da vida. Ilustração de Paulo Masserami. Americana: Adonis, 2014.

FREIRE, P. **Semente**: poemas para crianças pensarem o meio ambiente.

[S.l.]: MST – Setor de Educação, 2000b.

FREUND, A. **História oral como processo gerador de dados**. Tradução Jaqueline Barbosa. Revisão da tradução Méri Frotscher. Historical Social Research, Cologne, v. 34, n. 1, p. 22-48, 2009. Tradução para o português e sua publicação na revista Tempos Históricos.

MONTENEGRO, A. T. **História, metodologia, memória**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 40.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

PORTELLI, A. The peculiarities of oral history. **History Workshop Journal**, Oxford, v. 12, n. 1, p. 96-107, 1981.

ROSSO; BANDEIRA; COSTA, 2002, p. 234. ROSSO, S. D.; BANDEIRA, L.; COSTA, A. T. M. **Pluralidade e diversidade das ciências sociais**: uma contribuição para a epistemologia da ciência. Sociedade e Estado, Brasília, v. 17, n. 2, p. 231-246, dez. 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922002000200002>>. Acesso em: 21 fev. 2019.

SANTOS, B. de. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, B. de. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2013.

WOORTMANN K. A. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002c.

WOORTMANN K. A. **Aldeas escritos e imagens da Galícia tradicional**: Santa María de Nos-Brión. Coruña: Editorial Toxosoutos, 2003a.

WOORTMANN K. A. **Andando em boa companhia**: de Paulo Freire a Boaventura de Souza Santos na construção do conhecimento através da ciência, da pesquisa e da educação. Goiânia; Campinas, 2002b. Disponível em:  
<[http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4201/1/FPF\\_PTF\\_F\\_01\\_0857.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4201/1/FPF_PTF_F_01_0857.pdf)> Acesso: 21 fev. 2019.

WOORTMANN K. A. **Educação popular e conscientização**. Porto Alegre: Sulina, 2000a. (Coleção Popular 40 anos).

WOORTMANN K. A. **Fertilizador do inusitado**. In: GADOTTI, M. **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Unesco, 1996. p. 706.

WOORTMANN K. A. **Hábitos e ideologia alimentares em grupos sociais de baixa renda**: relatório final. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1978. (Série Antropologia, 20).

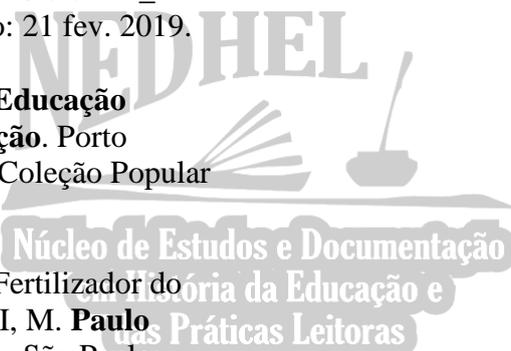
WOORTMANN K. A. **Lições da Nicarágua**: a experiência da esperança. Campinas: Papyrus, 1987. v. 1.

WOORTMANN K. A. **O ardil da ordem**: caminhos e armadilhas da educação popular. Campinas: Papyrus, 1986c. v. 1.

WOORTMANN K. A. **Paulo Freire, educar para transformar**: fotobiografia. São Paulo: Mercado Cultural, 2005e.

WOORTMANN K. A. **Que es método Paulo Freire?** Quito: CEDEC, 1988. v. 1.

WOORTMANN K. A. Refletir, discutir, propor: as dimensões de militância intelectual que há no educador. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1985a. p.71-87



## O EDUCADOR DA TRANSFORMAÇÃO: 120 anos de Anísio Teixeira

Erika Christianne Sousa Pereira de Almeida (UFMA) - erikachristianne@gmail.com

Lélia Cristina Silveira de Moraes (UFMA) - lelia.silveira@ufma.br

### RESUMO

O presente texto tem como objetivo discutir as contribuições de um dos maiores expoentes do pensamento pedagógico brasileiro, Anísio Spínola Teixeira (1900-1971), sua vida e obra, destacando seu posicionamento político e pedagógico, bem como a experiência pioneira no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, no final da década de 1950 nas chamadas “escolas-classe” e “escolas-parque”, e outras experiências que tiveram como referência suas ideias, passando pela polêmica experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP’s) no Rio de Janeiro nos anos 1980/90, pelos Centros de Educação Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC’s) 1990/92, até nos anos 2000, quando ganha novamente destaque em projetos do setor público seja em ações municipais, estaduais e federais. Para tanto, temos como referência os estudos de Érnica (2006), Pereira e Rocha (2006), Nunes (2000, 2010), dentre outros. Sua trajetória evidenciou o compromisso com a educação pública de qualidade, pautada na cultura nacional, repensou a estrutura da educação brasileira, afirmando que a educação não é privilégio. Em contato com as ideias de John Dewey, nos Estados Unidos, voltou ao Brasil com gosto renovado pelos assuntos educacionais e com o pensamento científico, apostando na crença de que o enraizamento e as direções da mudança social a favor da democracia estavam apoiados na infância. Algumas experiências da educação integral em tempo integral atualmente no Brasil têm como base seu pensamento pedagógico, sua proposta trazia a ideia de reapropriação do espaço escolar, processos que vão além do ordenamento legal, mas que no pensamento de Anísio direcionavam para a democratização do ensino público, para ampliação da escola e de seus espaços educativos, numa associação entre estudo, trabalho, lazer, arte, enfim, sua proposta direcionava para uma educação formal mais completa possível, que pudesse ser vivenciada na sua integralidade, tanto para os alunos quanto para os professores. Em 2020 comemora-se a passagem dos 120 anos desse grande educador, uma oportunidade para discussões e reconhecimento da sua luta pela renovação pedagógica da escola brasileira.

**Palavras-chave:** História da Educação. Anísio Teixeira. Pensamento Pedagógico.

### ABSTRACT

This text aims to discuss the contributions of one of the greatest exponents of Brazilian pedagogical thought, Anísio Spínola Teixeira (1900-1971), his life and work, highlighting his political and pedagogical positioning, as well as the pioneering experience at Centro Educacional Carneiro Ribeiro, in Bahia, at the end of the 1950s, in the so-called “class-schools” and “park-schools”, and other experiences that had their ideas as reference, passing through the controversial experience of the Integrated Public Education Centers (CIEP’s) in the Rio de Janeiro in the 1980s/90s, through the Centers for Integral Education for Children and Adolescents (CAIC’s) 1990/92, until the 2000s, when it again gained prominence in public sector projects, whether in municipal, state and federal actions. For that, we have as reference the studies of Érnica (2006), Pereira and Rocha (2006), Nunes (2000, 2010), among others. Its trajectory evidenced the commitment to quality public education, based on the national culture, rethought the structure of Brazilian education, stating that education is not a privilege. In contact with the ideas of John Dewey, in the United States, he returned to Brazil with a renewed taste for educational issues and scientific thought, betting on the belief that the roots and directions of social change in favor of democracy were supported in childhood. Some experiences of full-time full-time education currently in Brazil are based on his pedagogical thinking, his proposal brought the idea of re-appropriating the school space, processes that go beyond the legal order, but which in Anísio’s thought directed towards the democratization of public education, to expand the school and its educational spaces, in an association between study, work, leisure, art, in short, its proposal directed towards a formal education as complete as possible, which could be experienced in its entirety, both for students and for the teachers. In 2020, the 120th anniversary of this great educator is commemorated, an opportunity for discussions and recognition of his struggle for the pedagogical renewal of the Brazilian school.

**Keywords:** History of Education. Anísio Teixeira. Pedagogical Thinking.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente texto discute as contribuições Anísio Spínola Teixeira, para o pensamento pedagógico brasileiro. Reconhecidamente um dos maiores educadores do Brasil, tem um legado incontestável, defensor da escola pública e da integralidade da educação, com uma proposta de escola inovadora para sua época, até hoje referência para outras experiências no cenário brasileiro. Em 2020 comemorou-se a passagem dos 120 anos desse grande educador, uma oportunidade para discussões e reconhecimento da sua luta pela renovação pedagógica da escola brasileira.

Neste texto, discutimos seu pensamento pedagógico e posicionamento político, no contexto da experiência das chamadas “escolas-classe” e “escolas-parque”, e outras experiências que tiveram como referência suas ideias, como polêmica experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP’s) no Rio de Janeiro nos anos 1980/90, pelos Centros de Educação Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC’s) 1990/92, até nos anos 2000, quando ganha novamente destaque em projetos do setor público.

Recorrendo aos estudos de Érnica (2006), Pereira e Rocha (2006), Nunes (2000, 2010), dentre outros, trazemos a discussão de uma educação diferenciada e integral, vislumbrada num projeto de renovação pedagógica da escola brasileira posta em prática pelo educador da transformação, Anísio Teixeira.

## 2 UM POUCO DA TRAJETÓRIA DO EDUCADOR DA TRANSFORMAÇÃO

Nascido em Caetité, em 12 de julho de 1900, interior da Bahia, filho de Anna Spínola Teixeira e Deocleciano Pires Teixeira. De família de grande prestígio político Spínola e Teixeira proprietárias de terra, tinha diante de si escolhas plausíveis à sua disposição: o sacerdócio, a magistratura, a advocacia, a medicina, engenharia, jornalismo, letras, condução dos negócios e interesses familiares, carreira política profissional. Casou-se, em 1932; faleceu no Rio de Janeiro, em 1971 (Nunes 2000, 2010).

Após seus estudos primários, ingressou em 1911 no Colégio São Luiz Gonzaga, ginásio de preparatórios organizado pelos jesuítas, onde nasceu sua admiração pela Companhia de Jesus, em 1914 transferiu-se para o Colégio Antônio Vieira em Salvador, nesse Colégio Anísio teve contato com docentes que combinavam a vocação sacerdotal

com acadêmica (Nunes, 2010). Em 1922, formou-se em Ciências Jurídicas e Sociais, no Rio de Janeiro.

De acordo com Nunes (2000) Anísio começou na vida pública em 1924, ocupou o cargo de Inspetor Geral de Ensino, com apenas 24 anos, a convite do governador da Bahia, Francisco Marques de Góes Calmon, nos anos de 1924 a 1929 teve a oportunidade de realizar a reforma da instrução pública nesse estado. A autora destaca, ainda, que nesse período, ele fez uma viagem à Europa (1925) e duas viagens aos Estados Unidos (uma em 1927 e outra em meados do ano de 1928). Também foi um dos mentores do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que divulgava as diretrizes de um programa de reconstrução educacional para o país. Entre 1937 e 1945, continua na Bahia dedicando-se à exploração e exportação de manganês, calcário e cimento, à comercialização de automóveis e à tradução de livros para a Companhia Editora Nacional. Em 1951, assumiu, no Rio de Janeiro, a convite do ministro da Educação Ernesto Simões Filho, a Secretaria Geral da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em 1952, assumiu o cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), no qual permaneceu até 1964. Em 1961, foi um dos idealizadores da Universidade de Brasília (UnB) da qual assumiu a reitoria, em 1962. No contexto do governo militar, em 1964, Anísio foi afastado do seu posto e aposentado compulsoriamente. No início de 1971, aceitou candidatar-se à Academia Brasileira de Letras, mas a morte trágica interrompeu a sua trajetória. (Nunes, 2000).

Dentre algumas de suas obras destacamos: Aspectos Americanos da Educação (1928); Educação progressista (1934); Em marcha para a democracia (1934); traduções de ensaios John Dewey em Vida e Educação (1930), A Educação e crise brasileira (1952), A universidade e a liberdade humana (1954), dentre muitas outras publicações.

### **3 ANÍSIO TEIXEIRA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Na década de 1950, como Secretário de Educação e Saúde da Bahia, Anísio Spínola Teixeira, idealizou instituições em que os alunos receberiam o ensino tradicional nas chamadas “escolas-classe” e a educação social e humanística nas “escolas-parque”.

Essa experiência foi vivenciada no Centro Educacional Carneiro Ribeiro. (BRASIL, 2009).

Foi no governo do estado da Bahia, que Otávio Cavalcanti Mangabeira, durante sua gestão (1947-1951), solicitou a Anísio Teixeira um plano para resolver o problema da falta dos serviços de saúde, de assistência familiar e social da criança baiana, enfim, da infância abandonada (CASTRO; LOPES, 2011).

Assim, reconhecemos a luta deste educador pela implantação, no país, de um sistema público de ensino abrangente e de boa qualidade. No que se refere especificamente ao cenário baiano, Nunes (2010) afirma que, apesar de a primeira Constituição Estadual baiana, datada de 2/7/1891, estabelecer no artigo 148, do Capítulo I, a gratuidade e a universalidade do ensino primário, o cenário real mostrava que o serviço escolar estava reduzido à alfabetização rudimentar e à subvenção a escolas particulares feitas pelas prefeituras municipais, o que evidenciava a tradição de valorização do ensino particular pelos deputados e senadores estaduais baianos como resposta às deficiências do ensino primário público.

Nunes (2010) reitera que, apesar do contexto educacional difícil, Anísio decidiu realizar duas viagens pedagógicas aos Estados Unidos, onde entrou em contato com uma literatura pedagógica e um sistema público de educação que não conhecia, e iniciou-se no pensamento de John Dewey (1859-1952); voltou, então, com gosto renovado pelos assuntos educacionais e com o pensamento científico, apostando na crença de que o enraizamento e as direções da mudança social a favor da democracia estavam apoiados na infância. As ideias de Dewey se constituíram nas bases teóricas para operacionalizar uma política e criar a pesquisa educacional no País.

De acordo com Érnica (2006), as inovações em educação questionavam a abordagem pedagógica centralizada na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na autoridade, na obediência, até então vigentes. Para os reformistas, a educação deveria assumir-se de modo democrático, em torno do progresso, da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação. Érnica (2006, p. 18) resume bem o modelo de articulação entre em tempo integral e educação integral proposta por Anísio, assim se expressando:

No bairro popular da Liberdade, em Salvador, foi implantado o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que deveria ser a referência para vários outros pela cidade, o que não aconteceu. Foi desenhado um projeto arquitetônico para abrigar as atividades pensadas para esse projeto de educação integral e de atendimento em tempo integral. Havia quatro escolas-classe de ensino primário, para um total de 1.000 alunos cada, em dois turnos de 500, além de uma Escola-Parque, com sete pavilhões que se destinavam às chamadas práticas educativas, que eram como os alunos completavam em horário diverso, sua educação, além de receberem alimentação e atendimento médico-odontológico. Projetou-se também uma residência para jovens considerados sem lar, que não chegou a ser construída.

Na Escola-Parque, os alunos não eram agrupados só pela idade; mas, sobretudo, pelas suas preferências. Em sua área de 42 mil metros quadrados, foram construídos um pavilhão de trabalho, um ginásio de esportes, um pavilhão de atividades sociais, um teatro com 560 lugares, uma biblioteca, um restaurante, além de lavanderia, padaria e banco. As atividades eram oferecidas por diferentes setores: 1) Setor de Trabalho: Artes aplicadas, industriais e plásticas; 2) Setor de Educação Física e Recreação: Jogos, ginástica, recreação etc.; 3) Setor Socializante: Grêmios, jornal, rádio-escola, banco e loja; 4) Setor Artístico Música instrumental, canto, dança, teatro; 5) Setor de Extensão Cultural e Biblioteca: leitura, estudo, pesquisa, etc.

Assim, a proposta de Anísio estava implementada e apoiava uma educação em que a escola “desse às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vivia” ( TEIXEIRA, 1959 apud BRASIL, 2009, p. 16).

Ao longo dos anos várias experiências seguiram inspiradas na proposta de Anísio. Com a fundação de Brasília na década de 60, foram construídos vários centros educacionais na mesma perspectiva daquelas idealizadas por Anísio Teixeira, que, na presidência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), foi convocado pelo Presidente Juscelino Kubitschek para coordenar a comissão encarregada de criar o “Plano Humano” de Brasília, juntamente com Darcy Ribeiro, Cyro dos Anjos e outros expoentes da educação brasileira. A comissão organizou o Sistema Educacional

da capital que tinha a pretensão de ser o modelo educacional para todo o Brasil. O sistema educacional elaborado criou a Universidade de Brasília e o Plano para a Educação Básica. (BRASIL, 2009).

Para o nível educacional elementar, foi concebido um modelo de Educação Integral inspirado no modelo de Salvador, porém mais evoluído. Em Brasília, as primeiras quatro superquadras, receberam, cada uma, uma “Escola-Classe” e Jardins de Infância. Na superquadra 308 Sul foi construído a “Escola-Parque” destinada a receber os alunos das “Escolas-Classe”, no turno complementar, para o desenvolvimento de atividades físicas, esportivas, artísticas e culturais (BRASIL, 2009, p.16). Estava se implantando o projeto pedagógico inspirado no ideário de John Dewey, que tinha como imperativo do trabalho escolar a atividade reflexiva, teórica e prática.

Para que um projeto educacional como esse se concretizasse, Anísio Teixeira tinha a ideia de que a formação pedagógica dos professores era uma de suas bases. Para tanto, propôs “[...] a junção da pesquisa com ensino e o ensino com a pesquisa, uma e outra fecundando a reconstrução das experiências educacionais” (ARAÚJO, et al., 2001 apud SILVA, et al., 2012, p. 168).

Também Pereira e Rocha (2006) em relevante trabalho que versa sobre a Escola-Parque implantada em Brasília, nos anos iniciais de sua fundação: 1960 a 1964, em consonância com proposta formulada por Anísio Teixeira, tratam a questão da formação de professores para atuarem nessas escolas e fazem os seguintes destaques sobre esse tema: os professores foram selecionados por concurso público e eram, em sua maioria, ainda jovens; como critério para atuação, a formação do professor, além da habilitação no curso normal, deveria ter especialização na respectiva área, ou seja, havia a preferência pelo professor especialista; os professores tinham formação em diferentes cursos de especialização, como o de artes industriais, promovido pelo INEP e pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), e o de arte-educação, mantido pela Escola de Artes do Brasil.

Além disso, muitos professores fizeram estágio na Escola-Parque de Salvador, no intuito de se familiarizarem com a filosofia e a prática educativa daquela instituição. Havia ainda a preocupação com o constante aperfeiçoamento profissional dos

professores; muitos receberam bolsas de estudo e a participação em cursos voltados para o aprofundamento dos princípios básicos da filosofia da educação, de metodologia de ensino e de psicologia infantil, entre outros conteúdos. A orientação técnica aos professores visava a que eles utilizassem de novos métodos de ensino, à atividade e à participação do aluno, à experimentação, como estímulo à produção e do uso de materiais de aprendizagem (PEREIRA; ROCHA, 2006).

Para Silva (et al. 2012), essa proposta suscitava uma preocupação com o aperfeiçoamento profissional que se refletia na destinação aos professores de bolsas de estudo de especialização, até para fora do País. Pereira e Rocha (2006, p. 5008) relatam que “A estrutura material de que dispunha a Escola Parque aliada à competência profissional dos seus professores criaram as condições necessárias para o desenvolvimento de um currículo “de participação”.

As mesmas autoras asseveram:

Conforme atestam alunos entrevistados, a competência profissional dos docentes era incontestável, e as condições de trabalho bastante satisfatórias: dispunha-se de salas e oficinas amplas e equipadas para as diferentes atividades, com mobiliário adequado para os trabalhos em grupo, espaços e locais próprios para a prática de esportes, e materiais em abundância (PEREIRA; ROCHA, 2006, p. 5009).

De acordo com as autoras, a modalidade organização escolar, para Anísio tinha dois aspectos fundamentais: a jornada escolar de tempo integral, que era condição “para se fazer uma escola de formação de hábitos (e não de adestramento para passar em exames)” e para isso era necessário “tempo” para formar “hábitos de vida, de comportamento, de trabalho e de julgamento moral e intelectual. O segundo aspecto refere-se a um currículo “de participação”, uma vez que a própria instituição organizava-se “em termos de escola-comunidade” e seu desenvolvimento tornava necessário que possuíssem material de ensino em abundância e professores preparados para trabalharem de forma acentuadamente profissional (PEREIRA; ROCHA, 2006, p. 5008-5009).

Já nos anos de 1980 e 1990, a experiência dos Centros Integrados de Educação Públicos (CIEPs), criados por Darcy Ribeiro (1922-1997), no Rio de Janeiro, tinha como proposta desenvolver atividades desportivas, artísticas e de formação profissional. Darcy foi eleito vice-governador do Rio de Janeiro na primeira gestão de Leonel Brizola (1983-

1986) e no segundo mandato de Brizola (1991-1994) o projeto seria retomado e ampliado. No total foram instalados cerca de 500 Cieps, aproximadamente 100 no primeiro mandato e 400 no segundo, que chegaram a atender cerca de 20% dos alunos do Estado (ÉRNICA, 2006).

De acordo com Gomes (2010), Darcy adotou o ideal e posições da Escola Nova, ao ponto de tais posições fazerem parte intrínseca da sua visão, tornando-lhe o último expoente do movimento. Sua postura refletiu-se sob muitas faces na concepção dos Cieps. O autor reforça, ainda, que os Cieps constituíam mais um fruto do trabalho de Darcy associado ao de Oscar Niemeyer; a arquitetura conferia identidade, inclusive político-partidária e ao mesmo tempo, refletia a proposta pedagógica que tornava os Cieps em centros não só de educação, mas também de atendimento a outras necessidades. Denominados de escolas-casas, fomentaram-se de modo peculiar, disponibilizando desde material escolar e uniforme, gratuitos, se necessário, à assistência médica e dentária. Gomes (2010) declara que, apesar das duras críticas, Darcy defendia a Proposta Pedagógica dos Cieps, frisando a sua interdisciplinaridade, a formação continuada dos professores e dos funcionários não docentes, o trabalho em equipe e o respeito ao universo cultural dos alunos, ponto de partida para o currículo, diminuindo as exigências prévias da escola em relação à herança sociocultural.

Dessa maneira, para agregar as atividades que compunham sua concepção de formação completa, Darcy Ribeiro, nos Cieps, buscou reunir no mesmo espaço as atividades educativas desenvolvidas pela escola, na intenção de integrá-las e de possibilitar o entendimento destas como componentes curriculares inseparáveis à formação do aluno nesse espaço-escola (COELHO, 2009).

Destacamos, ainda, a experiência desenvolvida em São Paulo, com o Profic - Programa de Formação Integral da Criança, entre os anos de 1986 e 1993. O Programa conjugava diferentes projetos voltados para a formação integral, utilizando parcerias com as Prefeituras Municipais e com as organizações sociais locais, como uma estratégia de minimização dos custos e aproveitamento dos recursos existentes. Diferente de experiências como a dos CIEPs e dos CAICs, o Profic, desde sua implantação, substituiu

a construção de prédios pelo uso dos espaços da escola e das entidades parceiras (GUARÁ, 2006).

Nos anos 2000, a temática da educação integral e tempo integral volta ao centro dos debates e agenda do poder público, dando relevância ao tema no Brasil, estando presente em iniciativas públicas e privadas.

#### 4 CONCLUSÃO

O presente texto resulta de um esforço em discutir as contribuições de Anísio Spínola Teixeira para pensamento pedagógico brasileiro, sua defesa política da educação como direito e não como privilégio o tornam o educador da transformação. O pensamento de Anísio é cada vez mais atual, pois nele há preocupação e diálogo entre a formação humana, a ciência, cultura, os problemas cotidianos da sociedade brasileira. Para Nunes (2010) o que o torna tão extraordinário é a intensidade da defesa da democracia e da educação para a democracia, Anísio teve coragem de questionar padrões culturais e sociais transmitidos da educação que recebeu.

A trajetória de Anísio Teixeira, num país como o Brasil em que as desigualdades sociais são estruturais, pensar, falar, defender ativamente a educação e a difusão do conhecimento como direito de todos, é trazer possibilidades de renovação e transformação social, não sendo difícil compreender porque sua figura foi tão incômoda para as estruturas que não queriam mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais. Mas inegavelmente Anísio Teixeira vive, não apenas nos seus escritos e experiências inspiradoras, mas em todas as ações cotidianas de transformação que a educação emancipadora traz.

#### REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: MEC; SECAD, 2009.

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades:

ensaio: aval. **Pol. públ. Educ.**[online], v. 19, n.71, p. 259-282, 2011.

COELHO, Lígia Martha C da Costa. Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa. (Org.) **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

ERNICA, Maurício. Percurso da educação integral no Brasil. In: SEMINÁRIO NACIONAL TECENDO REDES PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), 2006.

GOMES, Cândido Alberto. **Darcy Ribeiro**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. **É imprescindível educar integralmente**, n. 2, 2006. Disponível em: < Cadernos. cenpec.org. br>. Acesso em 13 out. 2015.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massagana, 2010. 152 p.: il – (Coleção Educadores).

NUNES, Clarice. Anísio entre nós: A defesa da Educação como direito de todos. Educ. Soc. v.21 n.73 Campinas dez. 2000. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000400002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt) acesso em: julho/2020.

PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, Lúcia Maria da Franca. **Escola parque de Brasília**: uma experiência de educação integral. Disponível em: <www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/457EvaWaisros\_LuciaRocha.pdf, p.5002-5012>. Acesso em: 10 jun. 2016.

SILVA, Jamerson Antônio de Almeida da. SILVA, Katharine Nínive Pinto. **Educação integral no Brasil de hoje**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.

**Núcleo de Estudos e Documentação  
em História da Educação e  
das Práticas Leitoras**

# O INTELLECTUAL GILBERTO FREYRE E AS REPRESENTAÇÕES SOBRE CRIANÇA E INFÂNCIA NA OBRA DE SOBRADOS E MUCAMBOS E SUA RELEVÂNCIA PARA A CONSTRUÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA

Ana Fávila Lima Rolim (UFMA) - favilarolim2010@gmail.com

José Carlos de Melo (UFMA) - mrzeca@terra.com.br

## RESUMO

Os estudos sobre a Infância e a criança no Brasil ainda são bastante recentes. Ao refletirmos sobre os conceitos de criança e infância, pode-se afirmar que a infância é o período inicial da vida humana, e que este período pode ser considerado como uma fase importante, pois nesse momento, a criança pode ser compreendida em uma perspectiva do “vir a ser”. Já o termo criança de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), se refere a pessoas com idades entre (0) zero a (11) onze anos de idade (incompleto) (BRASIL, 1990). Ao longo dos anos, observa-se que esses conceitos sofreram diversas alterações no decorrer da história, ao mesmo tempo em que sempre estiveram atrelados ao contexto histórico de uma determinada sociedade. No Brasil, de acordo com Kuhlmann Jr. (2010), a infância deve ser considerada como uma condição da criança, considerando que nessa fase da vida, ela não pode ser vista como um recipiente vazio, mas como um sujeito que produz história, ou seja, a criança deve ser vista como um sujeito concreto, que vivencia experiências e traz consigo diversos saberes. Nessa direção, este trabalho tem como objetivo geral analisar o pensamento do intelectual Gilberto Freyre as representações acerca das categorias “criança e infância”, na obra denominada “Sobrados e Mucambos”, a partir da análise de conteúdo previstas por autores que propuseram ou popularizam o uso da técnica, como Bardin (1977). Destaca-se também na análise da obra, a educação vigente no patriarcado brasileiro até final do século XVIII e início do século XIX, e sua queda. É interessante observarmos o modelo didático da época, a função e importância dos docentes e seus métodos de ensino, para assim podermos compararmos e estudá-los na essência do fazer transformar essa educação. Deve-se olhar para a história da Educação pelo tripé de quem faz (o homem), o contexto e o produto (o que foi feito), sempre com a perspectiva de entender o presente. Espera-se por meio do desenvolvimento da pesquisa apresentar os resultados parciais em eventos e artigos científicos. Trata-se de uma investigação que se encontra em andamento e até o presente momento estamos procedendo a leitura da referida obra e realizando seminários de estudos, com os membros do grupo de pesquisa. Esperamos que ao término deste, possamos trazer contribuições significativas do pensamento deste importante intelectual brasileiro e sua contribuição para a história da educação brasileira e em especial para a história da infância no Brasil.

**Palavras-chave:** Intelectual. Infância. Educação.

## ABSTRACT

Studies on childhood and children in Brazil are still quite recent. When reflecting on the concepts of child and childhood, it can be said that childhood is the initial period of human life, and that this period can be considered as an important phase, because at that moment, the child can be understood in a perspective of the “become”. The term child, according to the Child and Adolescent Statute (ECA), refers to people aged (0) from zero to (11) eleven years of age (incomplete) (BRAZIL, 1990). Over the years, it is observed that these concepts have undergone several changes throughout history, at the same time that they have always been linked to the historical context of a given society. In Brazil, according to Kuhlmann Jr. (2010), childhood should be considered as a condition of the child, considering that in this stage of life, he cannot be seen as an empty container, but as a subject that produces history, or that is, the child must be seen as a concrete subject, who experiences and brings with him several knowledge. In this sense, this work has the general objective of analyzing the thinking of the intellectual Gilberto Freyre the representations about the categories “child and childhood”, in the work called “Sobrados e Mucambos”, based on the content analysis provided by authors who proposed or popularized the use of the technique, as Bardin (1977). It also stands out in the analysis of the work, the education in force in the Brazilian patriarchy until the end of the 18th century and beginning of the 19th century, and its fall. It is interesting to observe the didactic model of the time, the role and importance of teachers and their teaching methods, so that we can compare and study them in the essence of transforming this education. One must look at the history of Education through the tripod of those who make it (the man), the context and the product (what was done), always with the perspective of understanding the present. It is expected, through the development of the research, to present partial results in scientific events and articles. This is an investigation that is ongoing and until now we are reading this work and conducting study seminars with the members of the research group. We hope that at the end of this, we will be able to bring significant contributions from the thinking of this important Brazilian intellectual and his contribution to the history of Brazilian education and especially to the history of childhood in Brazil.

**Keywords:** Intellectual. Childhood. Education.

## 1 INTRODUÇÃO

O pernambucano Gilberto Freyre (1900-1987) teve toda sua trajetória intelectual marcada por polêmicas, não é à toa que sua obra tem sido alvo de constantes revisões sempre controversas (AMADO et al, 1962; SOUZA, 2000; ANDRADE, 2000; PALLARES BURKE, 2005; BASTOS, 2006; LARRETA; GIUCCI, 2007; LEHMANN, 2008; MOTTA; FERNANDES, 2013), como não poderia ser diferente dada a idiosincrasia constitutiva de seu trabalho, que passeava livremente pelos campos da sociologia, antropologia, história, literatura e geografia, sem contar as inúmeras referências ao direito, à biologia, à demografia etc.

A apreensão de seu pensamento torna-se desafiadora, tendo em vista o caráter eclético que sua obra assume, não se prendendo aos limites disciplinares, o que, longe de indicar um desconhecimento dos padrões modernos de produção do conhecimento, aponta para uma posição contrária a estes. Como nos indica Cardoso (2013), Freyre não era adepto do que denominou de cientificismo, ou seja, de uma visão positivista da ciência; contudo, isso não indica que devemos nos eximir de alguns questionamentos em torno do caminho por ele escolhido:

[...] Seus conceitos básicos captaram o fundamental do processo histórico? Sua abordagem culturalista foi precisa ou extrapolou englobando o conjunto do país ao que vivenciaram e analisaram numa região? Justificou suas generalizações, embora não estatisticamente? (CARDOSO, 2013, p. 101).

Ainda assim, parece-me instigante pensar a atualidade desse autor e suas possíveis contribuições para um campo no qual ele tem sido pouco explorado: a educação. Sua passagem como professor da Escola Normal de Pernambuco, no final dos anos de 1920, ainda é pouco conhecida e parcamente explorada entre seus estudiosos, à exceção do trabalho de Meucci (2015), assim como sua participação efetiva à frente do Centro Regional de Pesquisas Educacionais em Recife durante os anos de 1950. Alguns de seus trabalhos que se dirigem diretamente às questões educacionais como “Em torno da situação do professor no Brasil” (1953) e “Palavras às professoras rurais do Nordeste” (1956) continuam solenemente ignorados tanto por cientistas sociais quanto por educadores.

De forma mais específica, buscamos neste trabalho refletir em torno das possibilidades de contribuição da obra de Gilberto Freyre para o ensino de história da educação abordando as concepções da infância na obra de Sobrados e Mucambos e a sua relação com o público e o privado na sociedade patriarcal. A temática escolhida

possibilitou observar o intercuro cultural, os equilíbrios, os antagonismos que marcam os escritos freyrianos sobre a organização da sociedade e a formação do Estado brasileiro. Este estudo é descrito em Sobrados e Mucambos de forma secundária, mas pontua o processo infantil das crianças: indígenas, brancas e negras em um momento específico da história nacional.

A abordagem escolhida foi a qualitativa, uma vez que este tipo de pesquisa trabalha com o universo de significados, ou seja, o pesquisador tem a possibilidade de se aprofundar no seu objeto. No caso específico desta pesquisa, a concepção de criança e infância nas obras de Freyre, considerando, ainda, que nesse tipo de pesquisa é possível dividir em três etapas “a fase exploratória, o trabalho de campo, análise de tratamento do material empírico e documental” (MINAYO, 2012, p. 26). A análise dos dados será realizada por meio da análise de conteúdo. De acordo com Bardin (2007), esse tipo de análise consiste no emprego de várias técnicas que visam descrever o conteúdo emitido através das diversas formas de comunicação (oral ou escrita) que estão implícitos e explícitos no texto, possibilitando ao pesquisador a inferência de conhecimentos.

No caso específico desta pesquisa, será realizada a análise do discurso, que conforme destaca Foucault (2012), buscando a compreensão dos signos, por meio da qual se pretende compreender a visão do autor sobre a temática, bem como esta é discutida pelos estudiosos contemporâneos. A pesquisa inclui visitas técnicas à fundação de Gilberto Freyre, localizada na cidade de Recife, capital de Pernambuco, com objetivo de conhecer o acervo sobre o autor, e visita à Universidade Federal de Pernambuco, para coleta de dados, entrevistas e pesquisas bibliográficas no acervo e também para pesquisa de campo.

O projeto será desenvolvido na universidade Federal do Maranhão - UFMA, na Cidade Universitária Dom Delgado, que fica localizada na Avenida dos Portugueses, 1966 – Bacanga, São Luís-Ma, Cep: 65.080-805, na sala do Núcleo de Educação e Infância da UFMA (NEIUFMA), no Centro Pedagógico Paulo Freire. Espera-se por meio do desenvolvimento da pesquisa apresentar os resultados parciais e finais em artigos submetidos em periódicos (A1, A2, B1 e B2), além da participação de todos os envolvidos em eventos científicos com apresentação de trabalhos na modalidade comunicação oral, pôster e ministração de oficinas e minicursos sobre o tema em questão.

Destaca-se, ainda, que será produzido um artigo científico cuja proposta é a realização de uma revisão de literatura na forma de estado da arte sobre as publicações científicas, que traz em seu bojo a análise das obras do autor no período de 2010 a 2020

presente no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES, com objetivo de fazer uma análise comparativa das principais categorias relacionadas à criança e à infância discutidas pelos autores.

## 2 Contextualização da obra

Gilberto Freyre traz em sua obra *Sobrados e Mucambos* a decadência do patriarcado e o desenvolvimento do urbano, no período compreendido entre o final do século XVIII e a primeira metade do século XIX.

A obra estuda o passado do povo brasileiro “através de seus estilos de residência e a sua influência sobre a vida e caráter do mesmo povo”, pois na análise arquitetônica das casas, dentro e fora, das praças, da mudança de vestuários, alimentação, cultura e educação, Gilberto Freyre traz também a análise das mudanças do contraste da transformação social, o preconceito racial, a intolerância religiosa, a infância da criança no patriarcado, etc.

Segundo o autor, a queda do patriarcalismo do país se deu no antagonismo de uma interpenetração étnico-cultural que se firmou sobre as sombras das casas grandes e que passam a ordenar a nova construção da sociedade brasileira e suas transições.

A primeira edição da obra *Sobrados e Mucambos* (1936) foi bastante modificada por Gilberto Freyre quando da publicação da segunda edição em 1951. Ele esclarece as modificações pelas críticas que vinha recebendo, que as alterações seriam para uma melhor compreensão, reforçando os elementos e facilitando uma interpretação mais lógica que cronológica da sociedade patriarcal do Brasil.

Na primeira edição foram escritos apenas sete capítulos, mas com a interpenetração de vários aspectos (sociológicos, psicológicos, antropológicos e históricos) houve a necessidade de acrescentar mais cinco capítulos novos, que ocorreram na segunda edição trazendo modificações extremamente positivas para a compreensão e reflexões da década de 30. Toda a análise da obra *Sobrados e Mucambos* deve considerar as alterações entre a primeira e as demais edições.

A importância de estudar a obra *Sobrados e Mucambos* é de ter a compreensão da problemática em torno da mudança social, “hipóteses fecundas sobre o modo pelo qual se organizara a sociedade brasileira – segundo pensa [Freyre], ela resultara de processos dinâmicos de interpenetração do escravismo, do sistema de produção da ‘monocultura latifundiária’ e do ‘patriarcalismo polígamo’ que caracterizava a organização social e sexual do Brasil antigo” (CASTRO SANTOS, 1985). “Sobre esses três eixos, diz

[Freyre], construiu-se o país” (CASTRO SANTOS, 1990, p. 47) e, portanto, todo processo de mudança social.

[...] estudar os processos de subordinação e, ao mesmo tempo, os de acomodação, de uma raça a outra, de uma classe a outra, de várias religiões e tradições de cultura a uma só, que caracterizaram a formação do nosso patriarcado rural e, a partir dos fins do século XVIII, o seu declínio ou o seu prolongamento no patriarcado menos severo dos senhores dos sobrados urbanos e semi-urbanos; o desenvolvimento das cidades; a formação do Império; íamos dizendo, a formação do povo brasileiro [...]. (FREYRE, 2004, p. 17).

Cada capítulo traz uma relação de oposição quanto entre o engenho e a praça, sobre o pai e o filho, a mulher e o homem, o sobrado e o mucambo, o brasileiro e o europeu, sobre classe, religião e raça, a miscigenação no Brasil patriarcal e semi-patriarcal, etc. O próprio nome Sobrados e Mucambos traz essa oposição, diferente da obra Casa-Grande & Senzala, que para Freyre, aquela era “simbioticamente complementada pela segunda”. (FREYRE, 1968, p.120).

Mas iremos nos aprofundar sobre a infância e criança dentro da obra mencionada como pesquisa, alguns capítulos já nos mostram como era a infância da criança brasileira, mesmo abordando a queda desse patriarcalismo nos surgimentos de novas culturas e mudanças sociais e também no surgimento de classes intermediárias. Sobrados e Mucambos possui diversas análises sobre diversos contextos da sociedade brasileira, reconstruindo todo o processo de decadência dos patriarcalismos no Brasil, moldando toda a paisagem social brasileira.

## **2.1 A criança e a infância no patriarcado**

Gilberto Freyre descreve a infância na sociedade patriarcal como precoce, era exercido sobre as crianças uma ruptura radical da fase pequena a adulta, tanto poder de mudança exercido que levava a essas crianças e, falando do menino no patriarcado, a ter vergonha da sua fase de meninice. Havia um sentimento enorme de vergonha e inferioridade em relação a si e ao mundo adulto.

Tamanho é o prestígio do homem feito, nas sociedades patriarcais, que o menino, com vergonha da meninice, deixa-se amadurecer, morbidamente, antes do tempo. Sente gosto na precocidade que o liberta da grande vergonha de ser menino. Da inferioridade de ser párvulo. Tamanho é o prestígio da idade grande, avançada, propecta, naquelas sociedades, que o rapaz imita o velho desde a adolescência. E trata de esconder por trás de barbas de mouro, de óculos de velho, ou simplesmente, de uma fisionomia sempre

severa, todo o brilho da mocidade, toda alegria da adolescência, todo o resto da meninice que lhe fique dançando nos olhos ou animando-lhe os gestos. (FREYRE, 2004, p. 177-178).

Até determinada idade, essa criança era vista como um ser angélico idealizado com muito extremismo, mas essa idealização era apenas até chegar a idade que Freyre chama de teológica da razão. Dos seis aos dez anos de idade, a nova fase era do menino-diabo, momento em que “o anjinho perde suas asas”.

A morte da criança também era muito idealizada como adoração e criando ali uma superstição do menino-anjo, identificado com os próprios anjos do céu. Gilberto Freyre traz em estudo na obra, que essa espécie de prazer dos sentimentos da morte da criança, teria sido construída a partir dos jesuítas tentando neutralizar a dor criada pelos indígenas contra os brancos e contra os próprios padres diante das grandes mortalidades de seus filhos que:

A superstição dos anjinhos é provável que se tenha derivado do seguinte: diante do número alarmante de crianças índias que a morte levou no século XVI os jesuítas teriam espalhado, para consolo das mães e no interesse da catequese, que era 'uma felicidade': os pequeninos iam para o céu. (FREYRE, 2004, p. 178).

Em Casa Grande & Senzala, o autor também evidencia este aspecto quando afirma

A mortalidade infantil era compensada pelo fato de serem fecundas as mães brasileiras nas famílias patriarcais. De acordo com registros, genealogias, tradições de famílias, testamentos [...] podemos avançar a generalização de que o número de filhos legítimos, numa família patriarcal típica do Brasil que atingiam a adolescência ou mocidade, regulava, nos séculos XVIII ou XIX, e provavelmente no século XVII, entre 10 e 20. (FREYRE, 1968, p. 406).

Essa identificação com os anjos serviu como justificativa evangelizadora dos jesuítas para amenizar os cruzamentos entre brancos e índios e o aumento de doenças desconhecidas que vinham do desleixo ou do descuido e possibilitaram baixa imunidade e acometimento de doenças. Esse misticismo seguiu desde os filhos dos indígenas ao catolicismo cristão.

A criança no patriarcado brasileiro vive uma transição da criança protegida a criatura estranha com o avanço da idade e assim seguindo não participando das conversas dos adultos com seu corpo sendo o mais castigado dentro da casa.

### 2.1.1 O menino branco e o menino negro

Como mencionado anteriormente, a criança se tornava um adulto morbidamente, o menino deixava sua meninice para vislumbrar a imposição posta a ele de vida adulta. O menino com sua estranheza, com tendência à preguiça e a todo tipo de malícia, se tornava o moleque leva-pancada. Freyre relata que esse menino era castigado por uma sociedade de adultos e, assim também era com o menino negro filho de escravos, que apanhava por ele e pelo menino branco.

Silenciado por adultos que gritavam a todo momento com esse ser estranho, tanto o menino branco como negro sofriam de traumas causados por esse silêncio. Oprimidos por senhores e pais autoritários, ficaram gogos com os excessos de despotismos de poder exercidos sobre eles.

E porque se supunha essa criatura estranha, cheia do instinto de todos os pecados, com a tendência para a preguiça e a malícia, seu corpo era o mais castigado dentro de casa. Depois do corpo do escravo, naturalmente. Depois do corpo do moleque leva-pancada, que às vezes apanhava por ele e pelo menino branco. Mas o menino branco também apanhava. [...] Castigado por uma sociedade de adultos em que o domínio sobre o escravo desenvolvia, junto com as responsabilidades de mando absoluto, o gosto de judiar também com o menino. (FREYRE, 2004, p. 179).

É importante observar que a colocação do estudo de Gilberto Freyre na obra *Sobrados e Mucambos* trazendo a punição física do menino branco e mostrando que o menino negro apanhava por ele e pelo branco, faz necessário analisar o quanto seria mais difícil a infância do menino negro. A obra mostra os antagonismos entre pai e filho, dando um capítulo para essa análise e estudo, o capítulo III intitulado de “O pai e o filho”, mas também traz duas classes principais também com seus antagonismos: as dos senhores e escravos, estes sendo submetidos ao preconceito racial e intolerância religiosa.

Gilberto Freyre irá abordar nos capítulos seguintes que a perda da cultura do menino negro, sendo submetido novamente a modos da branquitude europeizada, assim também o menino branco era submetido a cultura europeia no seu modo de vestir, na educação, alimentação, etc., mas o menino negro traz consigo as dores de ser inferior por conta da sua cor de pele. Sua alimentação era diferente, assim também era a do menino sertanejo, meninos afetados por diversas doenças causadas pela higienização e moradia precárias e racismo diversos.

Com o leite de cabra-bicho foi hábito, por longo tempo, criaram-se os meninos sertanejos e, nas cidades, os pobres ou apenas remediados, enquanto os da classe alta, nas cidades e nas áreas agrárias opulentas, criavam-se com leite de vaca ou de cabra-mulher.

[...] Dormir em cama foi, também por longo tempo, sinal de distinção social – de classe, de raça ou de região culta ou rica [...] (FREYRE, 2004, p. 504).

Observa-se que não existe fantasias ao se falar da infância no patriarcado brasileiro, são inúmeros os sofrimentos que essas crianças vivenciavam dentro da sociedade de adultos, assim colocado, mas em especial a criança negra que sofria por apenas ser negra, uma vez que a “devastadora “opilação” foi, no Brasil patriarcal, doença ao mesmo tempo de raça – a africana – de classe – a servil – e de região – a agrária e latifundiária. Principalmente da sub-região do café”. (FREYRE, 2004, p. 521).

Sobre a imposição da cultura europeia, Freyre relata em sua obra que as crianças se tornaram “martirezinhos da moda europeia de vestuários”. Com um clima tropical, as crianças se viram tendo que usar peças de roupas correspondentes ao clima frio europeu e com isso sofriam com diversas alergias, brotoejas e outras doenças causadas pela falta de higienização no uso das vestimentas.

### **3 Educação: a pedagogia sádica e os bacharéis do Brasil**

A educação também sofreu mudanças ligada à cultura europeia, mas antes de abordarmos sobre essa mudança, faz-se necessário fazermos primeiro uma análise de como se inicia a educação para essas crianças.

Com o domínio do pai sobre o filho, Freyre descreve a tirania absoluta na administração da família dando o direito ao patriarca de matar. Matar e mandar matar, não só os negros como os meninos e as moças brancas, seus filhos. É relatado a história do Velho da Taipa, grande senhor de Pitangui que matara o genro ao descobri o seu caso de bigamia.

[...] O Velho da Taipa tendo de decidir a questão, repetiu o gesto do rei hebreu: e ele próprio – contam em Minas – partiu pelo meio, a machado, o corpo do rapaz, entregando uma metade à filha e a outra metade à mulher vinda do Reino, em busca do marido. (FREYRE, 2004, p. 180).

Esse caráter sádico na educação da família patriarcal também foi herdado pelos colégios de padres, os meninos tinham toda permissão de apanharem nesse processo cru de ensinamento, pois “os pais autorizavam mestres e padres a exercerem sobre os meninos o poder patriarcal de castigá-los a vara de marmelo e a palmatória”<sup>1</sup>.

Nos colégios de padre a educação foi a mesma que a doméstica e patriarcal os seus modos de dominação, embora visando seus fins diversos do patriarcal. Quebrando a individualidade da criança e os fazendo ser passivos serventes perante o Senhor do Céu e a Santa Madre Igreja aqui na terra. Os padres jesuítas faziam separação dos meninos mais

“talentosos” dos “não talentosos”, daí podemos analisar as primeiras culturas separatistas em sala de aula na educação brasileira, pois “as cartas dos jesuítas constituem precioso documentário do esforço dos padres no sentido de subtraírem os meninos mais inteligentes ao domínio dos pais, em idade ainda angélica. (FREYRE, 2004, p. 182).

Não só apenas com os filhos dos patriarcas donos das casas grandes, mas também com os filhos dos indígenas.

Daí a tática terrível, porém sutil, dos educadores jesuítas, de conseguirem dos índios que lhes dessem seus curumins, dos colonos brancos que lhes confiassem seus filhos, para educarem a todos nos seus internatos, no temor do Senhor e da Madre Igreja, lançando depois os meninos, assim educados, contra os próprios pais. (FREYRE, 2004, p.181-182).

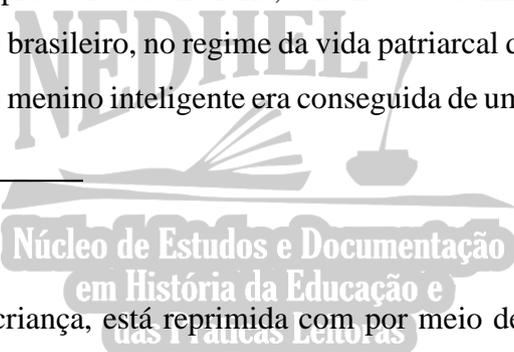
O esforço de fazerem os meninos o mais rápido possível em homens adultos, trará uma mudança que causará a queda do patriarcalismo abordado na obra Sobrados e Mucambos, com essa precocidade literária, visando o domínio social, tornou-se a característica do menino brasileiro, no regime da vida patriarcal de nossa formação, relata Freyre. A valorização ao menino inteligente era conseguida de um sacrifício, o de reprimir

---

<sup>1</sup> Ibid p.180.

sua espontaneidade de criança, está reprimida com por meio de privações e castigos, a educação dos jesuítas falhara a sua oposição ao sistema patriarcal, o antagonismo existente do pai com seu filho também é colocado com os jesuítas, mas outros colégios surgem para concorrer com o declínio do pátrio poder do Brasil, porém não deixando sua pedagogia sadista de mestres terríveis. Em alguns colégios de padres a alimentação era precária, Freyre relata o hábito constante do jejum para a realização de economias de lucros a custo da alimentação.

A higiene tem uma melhora com a chegada dos colégios oficiais e colégios sem o ar de seminários, com aparelhos sanitários, banheiros, os alunos tinham mais de um banho durante a semana com lavagem dos pés todas as noites. O racismo e preconceito contra crianças pobres e negras também fazia parte da pedagogia opressora nos colégios, os padres não permitiam nenhum rastro da linguagem dos negros, considerando que “naturalmente o padre-mestre era quase um purista, desejando uma língua de casa-grande ou de sobrado que não tivesse mancha de fala de negro”. (FREYRE, 2004, p. 189).



Com todo sadismo pedagógico, os colégios também tiveram um papel fundamental, formaram moços novos na idade, que tomaram grande relevo na política, nas letras, na administração, no direito, bacharéis em ação, transformando o cenário do país. A nova geração que não tinha vergonha de fumar seus charutos, viver suas noitadas e morrer tão cedo de doenças sexualmente transmissíveis, diga-se de passagem, adquirir uma doença dessas era prestígio ao moço. O menino começava a se libertar da tirania do homem, com seus novos pensamentos e aprendizados vindo de uma cultura que dominou o Brasil patriarcal, o moço com sua branquitude europeizada trazia consigo o ensino mais democrático, era o declínio do patriarcalismo.

#### 4 CONCLUSÃO

A obra Sobrados e Mucambos reconstrói todo o processo de formação e decadência do patriarcalismo no Brasil. Os antagonismos colocados sobre cada capítulo (apenas os capítulos até então estudados), mostrando as alterações da paisagem social, das casas-grandes se urbanizarem em sobrados, com senzalas reduzidas a quase quartos, casas requintadas ao estilo europeu, estilo esse que mudaria a cultura da sociedade brasileira. A forte influência do ensino dos jesuítas e logo depois dos padres nos colégios, transformando a vida do menino, que se tornava mais temente a Igreja e suas doutrinas que aos seus pais.

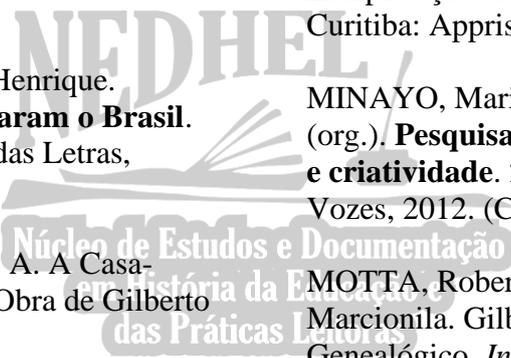
Nesse contexto, surge toda uma miscigenação cultural e de raça, conflitos e busca de equilíbrios desses antagonismos nos âmbitos dos valores ordenadores da identidade cultural brasileira, a obra é uma fantástica descoberta de vários eixos dessa sociedade brasileira, nesse olhar ao passado Gilberto Freyre nos mostra o quanto ainda está presente muitos desses antagonismos nos dias atuais, mas Freyre faz isso de uma forma diferente.

Fernando de Azevedo assinala que Freyre volta-se “sempre para o passado com uma espécie de nostalgia, e tem nessa atmosfera de coisas antigas, a sua principal fonte de inspiração. Não é possível certamente voltar as costas ao passado – pois há uma continuidade entre o passado e o presente; – mas, se ‘em grande parte, com a tradição que aprendemos, não é com ela que criamos” (AZEVEDO, 1962, p. 194).

São muitos os caminhos a se analisar, pois Gilberto Freyre deixa um leque de substâncias tão importantes para se estudar e, falando da criança na queda desse sistema patriarcal, temos uma gama de registros para nos debruçarmos, pois, a sociedade e a educação brasileira é feita de meninos e meninas brancas, negras, pardas, indígenas, etc. Com certeza está sendo um estudo minucioso e prazeroso de se fazer.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Manuel C. de. “**Gilberto Freyre e o Impacto dos Anos 30**”. Revista USP, n. 38, São Paulo, CCS-USP, jun.-ago./1998, pp. 39-47.
- AZEVEDO, F. de. “**Gilberto Freyre e a Cultura Brasileira**”. In: Máscaras e Retratos. São Paulo, Melhoramentos, 1962.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2007.
- BASTOS, Elide Rugai. **As criaturas de prometeu: Gilberto Freyre e a formação da sociedade brasileira**. São Paulo: Global, 2006.
- CARDOSO, Fernando Henrique. **Pensadores que inventaram o Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- CASTRO SANTOS, L. A. A Casa-Grande e o Sobrado na Obra de Gilberto Freyre. In: **Anuário Antropológico/83**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1985.
- CASTRO SANTOS, L. A. “**O Espírito da Aldeia**”. In: Novos Estudos Cebrap, n. 27, São Paulo, jul./1990, pp. 45-66.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo: Global, 1998.
- FREYRE, Gilberto. **Sobrados e Mucambos: decadência do patriarcado e desenvolvimento do urbano**. – 15ª Ed. São Paulo: Global, 2004.
- KUHLMANN JR. Moysés. **Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- MEUCCI, Simone. **Artesania da sociologia no Brasil: contribuições e interpretações de Gilberto Freyre**. Curitiba: Appris, 2015.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. (Coleção de temas sócias).
- MOTTA, Roberto; FERNANDES, Marcionila. Gilberto Freyre, um Enigma Genealógico. In: MOTTA, Roberto; FERNANDES, Marcionila (org.). **Gilberto Freyre: região, tradição, trópico e outras aproximações**. Rio de Janeiro: Fundação Miguel de Cervantes, 2013. p. 11-36.
- PALLARES-BURKE, Maria Lúcia. **Gilberto Freyre - um vitoriano nos trópicos**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2005.



# REPRESENTAÇÕES SOBRE CRIANÇA E INFÂNCIA NA OBRA CASA GRANDE E SENZALA DE GILBERTO FREYRE SUA RELEVÂNCIA PARA A CONSTRUÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA

*Aline Serra de Jesus (UFMA) - antoniojosecardoso1@hotmail.com*

*Jose Carlos de Melo (UFMA) - mrzeca@terra.com.br*

## RESUMO

Os estudos sobre a Infância e a criança no Brasil ainda são bastante recentes. Ao refletirmos sobre os conceitos de criança e infância, pode-se afirmar que a infância é o período inicial da vida humana, e que este período pode ser considerado como uma fase importante, pois nesse momento, a criança pode ser compreendida em uma perspectiva do “vir a ser”. Já o termo criança de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), se refere a pessoas com idades entre (0) zero a (11) onze anos de idade (incompleto) (BRASIL, 1990). Ao longo dos anos, observa-se que esses conceitos sofreram diversas alterações no decorrer da história, ao mesmo tempo em que sempre estiveram atrelados ao contexto histórico de uma determinada sociedade. No Brasil, de acordo com Kuhlmann Jr. (2010), a infância deve ser considerada como uma condição da criança, considerando que nessa fase da vida, ela não pode ser vista como um recipiente vazio, mas como um sujeito que produz história, ou seja, a criança deve ser vista como um sujeito concreto, que vivencia experiências e traz consigo diversos saberes. Como objetivo geral analisar as representações acerca das categorias “criança e infância”, a partir da obra denominada “Casa Grande e Senzala do escritor pernambucano Gilberto Freyre, além das produções nacionais (Teses, Dissertações e Artigos científicos) referente ao tema disponível no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2008 a 2018. Espera-se por meio do desenvolvimento da pesquisa apresentar os resultados parciais e finais em artigos científico cuja proposta é a realização de uma revisão de literatura na forma de estado da arte sobre as publicações científicas, que trazem em seu bojo a análise das obras do autor no período de 2010 a 2020 presente no banco de dados da CAPES, com o objetivo de fazer uma análise comparativa das principais categorias relacionadas a criança e a infância discutidas pelos autores, artigos que serão submetidos em periódicos.

Palavras-chave: Criança, Infância, Gilberto Freyre

## ABSTRACT

Studies on childhood and children in Brazil are still quite recent. When reflecting on the concepts of child and childhood, it can be said that childhood is the initial period of human life, and that this period can be considered as an important phase, because at that moment, the child can be understood in a perspective of the "become". The term child, according to the Child and Adolescent Statute (ECA), refers to people aged (0) from zero to (11) eleven years of age (incomplete) (BRAZIL, 1990). Over the years, it is observed that these concepts have undergone several changes throughout history, at the same time that they have always been linked to the historical context of a given society. In Brazil, according to Kuhlmann Jr. (2010), childhood should be considered as a condition of the child, considering that in this stage of life, he cannot be seen as an empty container, but as a subject that produces history, or that is, the child must be seen as a concrete subject, who experiences and brings with him several knowledge. In this sense, this work has the general objective of analyzing the thinking of the intellectual Gilberto Freyre the representations about the categories “child and childhood”, in the work called “Sobrados e Mucambos”, based on the content analysis provided by authors who proposed or popularized the use of the technique, as Bardin (1977). It also stands out in the analysis of the work, the education in force in the Brazilian patriarchy until the end of the 18th century and beginning of the 19th century, and its fall. It is interesting to observe the didactic model of the time, the role and importance of teachers and their teaching methods, so that we can compare and study them in the essence of transforming this education. One must look at the history of Education through the tripod of those who make it (the man), the context and the product (what was done), always with the perspective of understanding the present. It is expected, through the development of the research, to present partial results in scientific events and articles. This is an investigation that is ongoing and until now we are reading this work and conducting study seminars with the members of the research group. We hope that at the end of this, we will be able to bring significant contributions from the thinking of this important Brazilian intellectual and his contribution to the history of Brazilian education and especially to the history of childhood in Brazil.

**Keywords:** Intellectual. Childhood. Education.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo busca destacar representações sobre criança e infância na obra de casa grande e senzala de Gilberto Freyre sua relevância para a construção da sociedade brasileira, buscando apresentar a importância da representatividade das crianças no cenário de colonização do Brasil. Partilhando a experiência da leitura de alguns capítulos do livro Casa Grande & Senzala.

Este trabalho é resultado de leituras e análises e discussão sobre os capítulos do livro Casa Grande & Senzala de Gilberto Freyre, de sua biografia e dos estudos desenvolvido no Programa de Iniciação a Científica - PIBIC, visando desvelar os diversos conceitos sobre infância e criança no decorrer dos séculos e a relação entre o engenho e casa grande. Durante o processo de leitura e escrita foi possível perceber a abordagem que o livro está contextualizado conforme a sociedade da época.

Os estudos e as pesquisas sobre a criança no Brasil são algo bem atual. Ao pensarmos sobre as concepções de criança e infância, consegue-se afirmar que a infância é a primeira fase da vida de um ser humano, podendo ser visto como a fase mais importante no processo de formação do sujeito. Quando se fala do termo criança o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), narra que são consideradas crianças, pessoas com idade entre (0) zero a (11) onze, anos de idade (incompleto) (BRASIL, 1990).

No decorrer dos anos, foi possível perceber que as concepções tiveram várias transformações com o decorrer da história, ao mesmo tempo em que sempre estiveram ligados a conjuntura histórica de uma determinada sociedade. Segundo Ariès (1981) a partir de meados do século XVIII, a criança começou a ser vista com um olhar diferente, com mais cuidado e preocupação.

A relevância desta pesquisa se dá em virtude da necessidade de se discutir o conceito de criança e infância presente nas obras de Gilberto Freyre, buscando uma apropriação dos conhecimentos acerca das concepções teóricas e epistemológicas sobre o tema, considerando que os estudos sobre essas categorias são bastante recentes no contexto brasileiro, tendo como objetivo principal subsidiar as práticas docentes dos profissionais que atuam nas Instituições de Educação Infantil com crianças de zero a cinco anos.

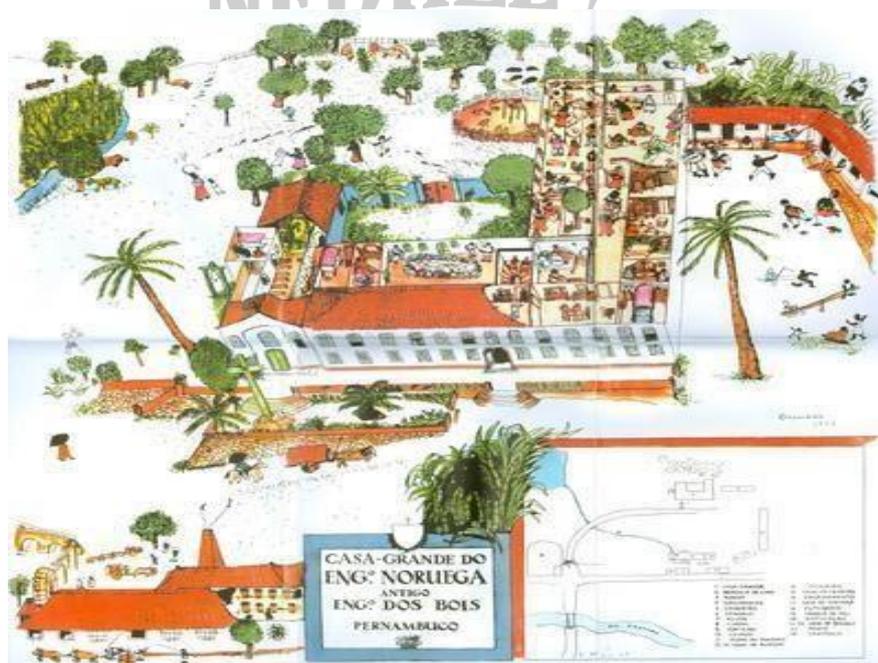
A análise dos dados está sendo realizada por meio da análise de conteúdo. De acordo com Bardin (2007), esse tipo de análise consiste no emprego de várias técnicas que visam descrever o conteúdo emitido através das diversas formas de comunicação (oral ou escrita) que estão implícitos e explícitos no texto, possibilitando ao pesquisador

a inferência de conhecimentos. No caso específico desta pesquisa, será realizada a análise do discurso, que conforme destaca Foucault (2012), busca a compreensão dos signos, por meio da qual pretende-se compreender a visão do autor sobre a temática, bem como esta é discutida pelos estudiosos contemporâneos.

## 2 Contextualizando a obra de Freyre

O obra aborda a sociedade brasileira da época da colônia sobre m viés da casa grande e também da senzala, das reações sociais que se criaram dentro do ambiente da casa dos senhores de engenho e a senzala e a reação mutua entre brancos e negros e também a contribuição do índio na formação do povo brasileiro, de certo modo o livro é resultado de uma análise profunda da sociedade patriarcal brasileira, como se deu sua formação centrada na figura do homem que comanda todo o ambiente familiar e com uma posição de destaque perante a sociedade, a vida agraria típica de colônia, as relações escravistas, na visão de Freyre a miscigenação foi algo benéfico para o Brasil.

Imagem 01. Visão aérea da casa grande



Fonte: obra Casa Grande & Senzala (2020)

Quando os portugueses chegaram aqui no Brasil sua visão era meramente exploratória com o olhar votado para economia, vieram com sonho de riqueza e não detinham nenhum interesse em civilizar os elementos raciais, mas após um primeiro momento os portugueses perceberam que para construir riqueza, para explorar a terra teriam que fixar-se aqui no Brasil, surgindo a necessidade de permanecia.

Na obra de Freyre a natureza foi vista como um dos maiores obstáculos a civilização enfrentada pelos colonizadores portugueses, que em busca de enriquecimento rápido e prestígio teve que fazer aqui muita mais que uma vida baseada em ordem dadas pelo estado português, para sobreviver aqui os colonizadores tiveram que se adaptar a nossa natureza. Com a fixação da família real portuguesa começou a exportação principalmente de açúcar que era provida dos engenhos das casas grande.

A sociedade dessa época era definida com patriarcal, inúmeras características confirmavam essa visão. Uma faixa social centralizada entre o senhor e o escravo, onde homens e mulheres não possuem direitos iguais, a mulher recebe um pagamento inferior ao homem, ficando assim mais integralizada ao trabalho doméstico não remunerado, outro ponto que caracteriza esse tipo de concepção patriarcal é o apropria mento da mulher como objeto sexual, abusando das mesmas de maneira violenta. Essa diferenciação na forma de tratamento entre meninos e meninas favorece as desigualdades de gênero.

Imagem 02: visita a fazenda



Visita a uma fazenda, J.-B. Debret, *Voyage Pittoresque et Historique au Brésil*, 1834, vol. 2, pr. 10. Acervo do Instituto de Estudos Brasileiros da USP.

**Fonte:** obra Casa Grande & Senzala (2020)

### 3 A criança no patriarcado

A criança no patriarcado tinha sua infância interrompida de maneira previa, o que retratava a precocidade da criança da vida adulta. ARIÈS (1981) na Idade Média (476-1453), também fazia relatos sobre tal precocidade da infância “considerava-se a infância como um período caracterizado pela inexperiência, dependência e incapacidade de corresponder a demandas sociais mais complexas. A criança era vista como um adulto

em miniatura e, por isso, trabalhava nos mesmos locais, usava as mesmas roupas, era tratada da mesma forma que o adulto”.

Essa etapa era encarada até de maneira vergonhosa pelas crianças, eles chegavam a imitar os adultos em suas vestes e até mesmo maneira como se portar perante a sociedade, eles sentiam-se inferiorizados com relação aos adultos. Gilberto Freyre em *Sobrados e Mucambos* narra essa inferiorização.

Tamanho é o prestígio do homem feito, nas sociedades patriarcais, que o menino, com vergonha da meninice, deixa-se amadurecer, morbidamente, antes do tempo. Sente gosto na precocidade que o liberta da grande vergonha de ser menino. Da inferioridade de ser párvulo. Tamanho é o prestígio da idade grande, avançada, prolecta, naquelas sociedades, que o rapaz imita o velho desde a adolescência. E trata de esconder por trás de barbas de mouro, de óculos de velho, ou simplesmente, de uma fisionomia sempre severa, todo o brilho da mocidade, toda alegria da adolescência, todo o resto da meninice que lhe fique dançando nos olhos ou animando-lhe os gestos (FREYRE, Gilberto. *Sobrados*. Op. cit., p. 178.)

A romantização sobre a infância foi muito grande. Esta etapa era mentalizada como a fase da vida onde ocorria as brincadeiras, fase onde se fantasiava bastante, a imaginação era fantasiosa.

Até o século XIX era habitual a maioria das mães sentirem-se alegres com o falecimento dos seus filhos, pois segundo eles os filhos viravam anjos a sua espera no céu. Freyre descreve que os meninos em sua infância eram “Criado como anjo: andando nu em casa como um Menininho Deus”. Toda essa ideologia das mães baseava-se na liturgia da Igreja Católica que era uma incentivadora dessa crença. Para o autor:

A superstição dos anjinhos é provável que se tenha derivado do seguinte: diante do número alarmante de crianças índias que a morte levou no século XVI os jesuítas teriam espalhado, para consolo das mães e no interesse da catequese, que era 'uma felicidade': os pequeninos iam para o céu.

A mortalidade infantil era compensada pelo fato de serem fecundas as mães brasileiras nas famílias patriarcais. De acordo com registros, genealogias, tradições de famílias, testamentos [...] podemos avançar a generalização de que o número de filhos legítimos, numa família patriarcal típica do Brasil que atingiam a adolescência ou mocidade, regulava, nos séculos XVIII ou XIX, e provavelmente no século XVII, entre 10 e 20.2.

Assimilação com os anjos atuou como explicação evangelizadora dos jesuítas para atenuar as relações entre os brancos e índios, relação que contribuía para a proliferação de doenças desconhecidas.

O livro *Sobrados e Mucambos* nos mostra o quanto a sociedade brasileira estava organizada e como as relações foram sendo tecidas com o passar dos anos, fazendo um percurso histórico, político e social e ainda deu um enfoque como o respeito com a velhice que antes era algo muito presente na sociedade se tornou algo sem muita relevância.

Segundo as Freyre esse foi a queda do patriarcalismo

Era o declínio do patriarcalismo. O desprestígio dos avós terríveis, suavizados agora em vovós. O desprestígio dos 'senhores pais' que começavam a ser simplesmente 'pais' e até 'papais'. Era o menino começando a se libertar da tirania do homem. O aluno começando a se libertar da tirania do mestre. O filho revoltando-se contra o pai. O neto contra o avô. Os moços assumindo lugares que se julgavam só dos velhos. [...] fenômeno que parece caracterizar com seus excessos, toda transição do patriarcalismo para o individualismo. [...] são várias as cartas da época em que se refletem a atitudes de independência, quando não de revolta, da parte de moços para com os velhos; de jovens bacharéis para com os patriarcas de casas-grandes de engenho e de fazenda. (2004, p.200).

Desta maneira Freyre nos proporciona o entendimento sobre como a sociedade se constituiu e o papel que as crianças desempenharam nesse processo da colonização brasileira.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS das Práticas Leitoras**

Chegamos à conclusão que, o processo de colonização brasileira foi um evento proveniente da chegada da família real portuguesa aqui em nosso solo, que trouxeram consigo inúmeros sonhos de riquezas. No entanto suas pretensões iniciais eram de construir suas riquezas e voltar para seu país, porem com o passar do tempo e o início das exportações eles perceberam que para construir fortuna teriam que fixar-se aqui no Brasil.

O processo de miscigenação foi resultado das mistura entre os povos, porem junto com essa mistura de raças, veio também diversas doenças entre elas a sífilis, o que deixou os indivíduos cada vez vulneráveis. Os portugueses ainda enraízam aqui um sistema patriarcalista, onde a mulher era deixada de lado e a resposta final era sempre do homem.

Já a criança de certa maneira tinha sua infância roubada, pois era considerado um adulto em corpo de criança, passando a vivenciar essa fase da vida de maneira precoce.

Por fim concluímos este artigo com certeza de que se faz necessário dar continuidade no estudo da obra. O autor em sua análise sociológica deu-nos a

oportunidade de conhecermos de uma forma cultural e didática o processo de colonização do nosso país.

Buscando responder o questionamento da pesquisa, ainda continuaremos os estudos sobre o pensamento do autor e buscar-se-á conhecer como a infância era concebida em meio as relações familiares e sociais sob o prisma do paternalismo, e também como as crianças vivenciavam suas infâncias, sobretudo as crianças negras e as demais pertencentes as classes marginalizadas.

Espera-se que esta pesquisa venha contribuir para ampliação do debate sobre a infância no país, especialmente no estado do Maranhão

### REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. p. 50-68.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BARDIN, L. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n ° 8.069, de 13 de junho de 1990.
- FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global Editora, 2007.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Artmed, 2009.
- FOSSÁ, M. I. T. **Proposição de um constructo para análise da cultura de devoção nas empresas familiares e visionárias**. 2003. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- FREYRE, Gilberto. **Sobrados e Mocambos: decadência do patriarcado e desenvolvimento do urbano**. ed. 15., São Paulo: Global, 2004a.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. Ed. 50., Global Editora, 2005.
- FREYRE, Gilberto. **Ordem e Progresso**. São Paulo: Global Editora, 2004b
- Freitas, H. M. R.; Cunha, M. V. M., JR., & Moscarola, J. Aplicação de sistemas de software para auxílio na análise de conteúdo. **Revista de Administração da USP**, 32(3), 97-109, 1997.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. -4.ed.- 10.reimpr.-São Paulo: Atlas, 2007.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- KUHLMANN JR. Moysés. **Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica**. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- MARCONI, M. A., & Lakatos, E. M. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método**

e criatividade. 29 ed. Petrópolis, RJ, 2012. (Coleção temas sociais).

PINTO, Manuel. A infância como construção social *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. **As crianças, contextos e identidades.**

Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da Infância.** Rio de Janeiro: Graphia, 1999.



# A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO RECONHECIMENTO DAS ETNIAS ATRAVÉS DAS GERAÇÕES NAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE ALCÂNTARA MA NAS ÚLTIMAS TRÊS DÉCADAS

*Alexsandro Mendonça Viegas (UFMA) - alexbioviegas@gmail.com.br*

*André Luís Silva dos Santos (IFMA) - andresantos@ifma.edu.br*

## RESUMO

A cidade de Alcântara MA foi uma das províncias mais ricas ao longo do século XVIII, entrando em decadência no final do século XIX, quando então os grandes senhores deixaram o município e o seu espólio foi herdado pelos escravos, agora como terra quilombola. A partir da década de oitenta iniciou o projeto aeroespacial brasileiro e o município sofreu profundas transformações. O objetivo deste estudo foi analisar o contexto em que a educação se encontra nos conflitos étnicos e de gênero na região, em especial nas últimas três décadas. O período escolhido faz referência à chegada do Centro de Lançamento de Alcântara (CLA) e ao conjunto de políticas públicas que culminaram com a construção da escola de ensino médio na cidade e a chegada do Instituto Federal de Educação (IFMA). As fontes utilizadas foram trabalhos que tratam da problemática na região acerca da pauperização, dos problemas de gênero, da discriminação racial e desrespeito a cultura e propriedade dos quilombolas, como os Laudos Antropológicos realizados pelo professor Alfredo Wagner Berno de Almeida, os trabalhos de Davi Pereira Junior, natural de Itamatatua, povoado de Alcântara, hoje doutorando na universidade do Texas-EUA, dos trabalhos de Danilo da Conceição Serejo Lopes, natural de Alcântara, acerca das questões do direito de propriedade, além da pesquisa de campo com professoras da educação básica e sua percepção do papel da educação no contexto da realidade local. O nosso trabalho mostrou resultados importantes acerca da educação local, o índice de analfabetismo elevado, a falta de um currículo escolar na educação básica e superior que traga a reflexão das questões étnicas e de gênero, além de trazer à luz dos debates os principais anseios e visões das professoras negras e descendentes de quilombolas das escolas na região, que assim como seus alunos e conterrâneos percebem a discriminação no campo da misoginia e do racismo, além da sensação de impotência por não conseguir desenvolver uma educação que valorize as suas origens, de mulheres negras que sobreviveram à escravidão e hoje podem contar sua história aos seus descendentes.

**Palavras-chave:** Alcântara, Educação, Quilombolas.

## ABSTRACT

The city of Alcântara MA was one of the richest provinces throughout the eighteenth century, falling into decline in the late nineteenth century, when the great masters left the municipality and their estate was inherited by the slaves, now as quilombola land. From the eighties the Brazilian aerospace project began and the municipality underwent profound transformations. The purpose of this study was to analyze the context in which education is found in ethnic and gender conflicts in the region, especially in the last three decades. The period chosen refers to the arrival of the Alcântara Launch Center (CLA) and the set of public policies that culminated in the construction of the high school in the city and the arrival of the Federal Institute of Education (IFMA). The sources used were studies dealing with the problems in the region about pauperization, gender problems, racial discrimination and disrespect to the culture and property of quilombolas, such as the Anthropological Reports by Professor Alfredo Wagner Berno de Almeida, the works of Davi Pereira Junior, a native of Itamatatua, a town of Alcântara, now a doctoral student at the University of Texas-USA, of the work of Danilo da Conceição Serejo Lopes, a native of Alcântara, on issues of property rights, as well as field research with primary education teachers and their perception of the role of education in the context of local reality. Our work has shown important results on local education, the high illiteracy rate, the lack of a school curriculum in basic and higher education that reflects on ethnic and gender issues, as well as bringing the main visions of black women and descendants of quilombolas from schools in the region, who, like their students and compatriots, perceive discrimination in the field of misogyny and racism, as well as the feeling of impotence for not being able to develop an education that values their origins, black women who survived slavery and today can tell their story to their descendants.

**Keywords:** Alcântara, Education, Quilombolas.

## 1 INTRODUÇÃO

A história da escravidão negra no Brasil é indiscutivelmente um fato dos mais relevantes no processo de formação da nossa população, assim como uma página obscura do comportamento humano de usar outro ser humano como um objeto de trabalho.

Os escravos que vieram para o Maranhão foram provenientes principalmente de Guiné Bissau e Angola. De acordo com Pereira, 2011 em 1822 a população da província era de 152.843 habitantes, dos quais 77.914 eram escravos, ou seja, mais da metade da população era constituída por escravos.

O município de Alcântara no contexto do século XIX era um dos mais ricos da província, possuía grandes casarões construídos ao modelo português onde viviam os senhores que regularmente mandavam seus filhos para estudar na Europa.

A economia era baseada principalmente na plantação de cana de açúcar, algodão e na criação de gado. As grandes propriedades eram mantidas pelo trabalho escravo e o regime monárquico da época garantia aos senhores de engenho, literalmente amigos do rei, o poder econômico e administrativo da região.

As transformações na região se deram como consequência dos eventos externos que ocorriam no Brasil e no mundo. Os movimentos abolicionistas, a revolução industrial, as pressões acerca do fim da monarquia e a instauração da República no Brasil foram golpes poderosos na estrutura monárquica e escravocrata do final do século XIX.

Os grandes senhores não tinham mais a mão-de-obra escrava para tocar suas lavouras e nem mesmo para servi-los em seus casarões, doravante dispendiosos demais para serem mantidos sem o auxílio dos cativos, agora libertos pela lei áurea.

O processo de abandono da região foi inevitável, os filhos dos senhores de engenho que moravam na Europa foram compulsoriamente repatriados e os casarões e fazendas paulatinamente abandonados a própria sorte ou comercializados a valores irrisórios.

A vinda para a capital da província era inevitável, São Luís estava em franco crescimento econômico, máquinas da revolução industrial que aqui chegavam permitiam um crescimento econômico diferente da cultura agrícola e muitos dos senhores alcantarenses haviam adquirido imóveis na capital nos quais vieram eles mesmos morar ou seus descendentes.

Mas e a rica cidade de Alcântara, seus casarões e suas grandes propriedades rurais, onde figurava neste momento, ao final do século XIX e início do século XX? As famílias de escravos descendentes de todo esse processo de escravidão que de acordo com Mario Meireles se inicia por volta de 1661, agora no século XX são os legítimos herdeiros da região.

No livro “A Noite Sobre Alcântara”, de Josué Montelo, os relatos da evasão dos grandes proprietários de terras da região tem um tom saudoso, histórico e dramático, quando da passagem do Coronel Natalino que vai pegar o barco para São Luís, atira a chave do casarão no mato e perde o barco, tem que voltar para casa, agora trancada e precisa da ajuda de um negro que fora escravo para procurar a chave melancolicamente perdida no mato e na escuridão da noite.

Esse relato representa bem o que foi Alcântara e o que ela se tornou, de província mais rica do Estado, a partir de então passaria a se constituir território quilombola. A partir de então, os povoados ao longo de todo o município se formariam dessa relação de compadrio entre as famílias.

As diferentes culturas iriam aos poucos se reconhecer como legítimas de sua origem. Diferentes crenças, diferentes saberes de acordo com a região da África de que foram provenientes. Alguns povoados se mostraram eficientes na agricultura e outros na pesca. Cultivavam principalmente mandioca, em especial para a produção de farinha, base da alimentação na região.

A vida dessas pessoas permaneceria inalterada a não ser pelas festas religiosas e na cooperação de trabalho entre as famílias até o final do século XX, quando um evento inimaginável transformaria profundamente suas vidas, de forma súbita e dramática.

Com o Decreto Estadual nº 7.820 de 12 de setembro de 1980, o governador do Maranhão, João Castelo, doa uma área de 52 mil hectares do município de Alcântara para o projeto de implantação da base aérea. A escolha do local se deveu a um aspecto geográfico, ou seja, a posição do centro de lançamento se dá a apenas um grau da linha do equador, gerando economia de combustível e maior eficiência no lançamento de projéteis ao espaço.

Àquela época não se fez nenhuma consideração acerca dos impactos socioambientais desse processo. O discurso era uníssono, o progresso estava chegando a

Alcântara, os benefícios, no discurso, seriam inúmeros, melhorias na educação, saúde, infraestrutura e renda da população.

Mas o que de fato ocorreria nas próximas décadas, seria um incremento da pauperização da população e em relação à educação os dados mostrariam uma piora dos indicadores e dentre os fatores mais graves, o claro desrespeito as etnias da região, deslocamento compulsório das comunidades quilombolas, o não reconhecimento da propriedade das suas terras e a legitimação do discurso de inferioridade em relação às pessoas da região.

## 2. AS TRANSFORMAÇÕES OCORRIDAS NAS ÚLTIMAS TRÊS DÉCADAS

O Maranhão historicamente apresenta o pior IDH do Brasil, sendo o último colocado no quesito renda per capita e expectativa de vida. Apesar de não ser o último colocado no item educação, muitos de seus municípios figuram entre os piores do país.

Desta maneira as promessas de implantação de uma base aérea e parcerias internacionais pareciam trazer possibilidades de investimentos em diversos setores possibilitando a melhoria de vida da população, reduzindo o analfabetismo e com investimentos em infraestrutura, reduziria impactos ambientais proporcionando um desenvolvimento sustentável na região.

### Núcleo de Estudos e Documentação

[...]seria totalmente ilusório pensar que a ajuda internacional, da maneira como é hoje concebida e dispensada, resolva duradouramente qualquer problema que seja! A instauração em longo prazo de imensas zonas de miséria, fome e morte parece daqui em diante fazer parte integrante do monstruoso sistema de "estimulação" do Capitalismo Mundial Integrado (GUATTARI, 1990).

Mas a educação do Município não iria experimentar a concretização dessas promessas ao longo das últimas três décadas. Levando-se em consideração que a população de Alcântara tem em torno de vinte e dois mil habitantes e três quarto deles vivem em zona rural, seria lícito dizer que mais da metade da população não tem acesso à educação básica.

Enquanto isso, os quilombolas de Alcântara ficam renegados, a margem das políticas públicas, ao passo que o Estado brasileiro procura mandar, literalmente, dinheiro para o espaço em função de um projeto notoriamente fracassado. Na luta diária e na espera, os quilombolas ficam aqui na terra, dependendo de uma decisão que deverá vir dos céus (perdoem o trocadilho). Quando? Outros estudos dirão! (LOPES, 2016 p 78)

A escola oferecida pela base aérea para os filhos de militares também é aberta aos habitantes do município, mas ela fica dentro da vila militar há alguns quilômetros de

distância da sede, dos povoados e das agrovilas, então sem transporte não há como ter acesso ao local.

De acordo com a PNUD, a proporção de crianças e jovens frequentando ou tendo completado determinados ciclos indica a situação da educação entre a população em idade escolar do Estado e compõe o IDHM Educação.

No município de Alcântara, a proporção de crianças de 5 a 6 anos na escola é de 89,71%, em 2010. No mesmo ano, a proporção de crianças de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental é de 77,48%; a proporção de jovens de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo é de 24,75%; e a proporção de jovens de 18 a 20 anos com ensino médio completo é de 20,90%. Entre 1991 e 2010, essas proporções aumentaram, respectivamente, em 77,83 pontos percentuais, 68,21 pontos percentuais, 19,80 pontos percentuais e 17,02 pontos percentuais (PNUD, 2013)

Em 2010, 71,53% da população de 6 a 17 anos do município estavam cursando o ensino básico regular com até dois anos de defasagem idade-série. Em 2000 eram 53,58% e, em 1991, 63,84%. Dos jovens adultos de 18 a 24 anos, 2,47% estavam cursando o ensino superior em 2010. Em 2000 eram 0,32% e, em 1991, 0,00% (PNUD, 2013).

Educação é princípio fundamental de desenvolvimento de uma sociedade, os exemplos no mundo são fartos, a relação entre qualidade da educação e desenvolvimento socioeconômico em geral caminham juntos, se estamos nos referimos a sociedades de caráter ocidental como a nossa, nas comunidades de saberes tradicionais usa-se de critérios distintos.

Ao não ter respeitado os seus saberes tradicionais, as comunidades locais passam a sofrer o risco da perda dos seus costumes, o que de maneira geral tem um efeito amplo em relação à cultura de maneira geral.

Nessa toada, faz-se imperioso dizer que, quando se permite o desaparecimento de um determinado grupo étnico (quando lhes priva, por exemplo, o acesso à totalidade do território), não se viola apenas o direito daquele grupo localizado, mas perde também toda a sociedade brasileira, “atuais e futuras gerações”, porque lhes será negado o direito de conhecer a cultura de um grupo que compunha o patrimônio cultural do país. Em outras palavras, a hermenêutica realizada em torno do art. 68 ADCT deve nutrir íntima harmonia com o artigo 215 e 216 da Carta Maior de 1988 (LOPES, 2016).

Em conversas informais com as professoras da educação básica das escolas do município, fica clara a insatisfação das mesmas em relação à ausência nos currículos da

própria história do município, da importância da preservação das etnias locais a partir do reconhecimento da sua cultura.

Na educação de ensino médio oferecida pelo governo do Estado e de ensino superior oferecida pelo governo federal pelo IFMA, a presença de uma maioria de professores de outras regiões, que em sua maioria vai à cidade apenas no dia de ministrar suas aulas e retornam aos seus domicílios, tornam suas aulas conteudistas, sem nenhum nexo a historicidade dos seus alunos.

## 2.1 Expectativas futuras

O Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (2007) lembra que, mais de trinta anos após a instalação da base aérea de Alcântara, nunca foi elaborado um estudo de impacto ambiental da região ocupada pelo projeto, a situação das pessoas remanejadas e das que vivem até hoje sob ameaça de remanejamento não são discutidas nem consideradas senão por aqueles que conhecem de perto a problemática e têm como suporte a pesquisa científica fomentada e apoiada pelas universidades.

O próprio Ministério Público Federal encomendou um estudo antropológico das comunidades quilombolas de Alcântara como forma de embasar ação civil pública em defesa dos territórios e da autodeterminação étnico-racial.

A mobilização social dessas comunidades tem na perícia antropológica um de seus principais trunfos, símbolo da conquista do direito à justiça, ao território tradicional, à visibilidade pública de sua realidade e de suas visões de mundo. A saga das comunidades negras rurais de Alcântara traduz, num outro espectro, a luta de várias minorias e movimentos sociais para transpor as fronteiras das injustiças e desigualdades que assolavam e, em alguns casos, ainda assolam o país, impondo aos seus protagonistas um isolamento da realidade nacional (ALMEIDA, 2006).

A ausência de um projeto de uso e ocupação do solo faz com que nos dias de hoje grande parte da população do Município de Alcântara advinda das agrovilas, criaram um modelo paisagístico que já começa a comprometer sua riqueza original, o acervo histórico e a preservação de sua cultura, comprometidos pela pobreza e carência do suprimento de suas necessidades básicas.

As novas negociações com os EUA e a quase certeza de ampliação da área ocupada pelo Centro de Lançamentos de Alcântara (CLA) trazem velhas preocupações

de deslocamentos compulsórios e usurpação de direitos associados a aumento da pauperização e impactos socioeconômicos e culturais.

Mas as pessoas da comunidade se sentem hoje fortificadas pelos eventos recentes, nas últimas três décadas a democracia se fortaleceu no país, os sistemas de informação são mais eficientes, a educação em todos os níveis se faz mais presente na vida das pessoas, de maneira que sabe-se que o governo federal vai buscar saídas negociadas e não tomar decisões puramente impositivas como outrora.

## 2.2 O contexto étnico e os saberes tradicionais e da educação formal

As transformações culturais ocorridas nos últimos anos trazem consigo a percepção do esquecimento de costumes tradicionais fundamentais para a vida social como um dia foi organizada. É compreensível que transformações sociais são parte da história de construção de modelos sociais, mas modificações abruptas e impositivas podem extinguir culturas inteiras sem permitir subsistência de herdeiros.

Os conjuntos culturais e conjuntos de conjuntos- estão continuamente em construção, desconstrução e reconstrução, sob o impacto de múltiplos processos que operam sobre amplos campos de conexões culturais e sociais. Esses processos e essas conexões são ecológicos, econômicos, sociais, políticos; eles compreendem também pensamento e comunicação (WOLF, 2003, p. 297).

A tentativa de adaptação a um novo estilo de estruturação social trouxe aos indivíduos a necessidade de sobrevivência sob uma nova óptica, ter que se qualificar profissionalmente para ter um emprego e depois ganhar um salário, algo até muito pouco tempo impensável para as pessoas da comunidade.

Os seus saberes tradicionais se perdendo e a dificuldade em apreender novos saberes em um curto espaço de tempo, trouxe então adaptações pouco usuais para a região, como a criminalidade e prostituição.

É incerto o futuro das pessoas ao longo do tempo da região, o êxodo continua sendo a saída mais comum e a ocupação de áreas periféricas da sede do município acentuam as problemáticas mais graves ocorridas nas últimas décadas.

Ter proximidade com sua realidade e poder expressar seus sentimentos na literatura pode ser libertador e também pode demonstrar naquele momento e por muitas gerações os relatos da sua condição, podendo inclusive ser o ponto de partida para transformações significativas da sua história através da educação.

De que outra forma teríamos conhecimentos dos tratamentos desumanos a que foram submetidas as pessoas descendentes de escravos se não por relatos de pessoas, em

especial mulheres negras como Maria Firmina dos Reis, Maria José Aragão e Carolina Maria de Jesus.

Em obras como “Quarto de Despejo” e “Diário de Bitita” os relatos da fome, das violências sofridas, da maneira desumana como as pessoas eram tratadas nos deixa não apenas um relato de discriminação, mas principalmente uma herança literária de sobreaviso de como temos que ser vigilantes para nos proteger de flagelos sociais como a discriminação racial.

O homem pobre deveria gerar, nascer, crescer e viver sempre com paciência para suportar as filúcias dos donos do mundo. Porque só os homens ricos é que podiam dizer: Sabe com quem você está falando para mostrar a sua superioridade. Se o filho do patrão espancasse o filho da cozinheira, ela não podia reclamar para não perder o emprego. Mas se a cozinheira tinha filha, pobre negrinha! O filho da patroa a utilizaria para o seu noviciado sexual. Meninas que ainda estavam pensando nas bonecas, nas cirandas e cirandinhas eram brutalizadas pelos filhos do senhor Pereira, Moreira, Oliveira, e outros porqueiras que vieram do além-mar. No fim de nove meses a negrinha era mãe de um mulato, ou pardo. E o povo ficava atribuindo paternidade: Deve ser filho de Fulano! Deve ser filho de Sicrano. Mas a mãe, negra, inciente e sem cultura, não podia revelar que o seu filho era neto do doutor X, ou Y. Porque a mãe ia perder o emprego. Que luta para aquela mãe criar aquele filho! Quantas mães solteiras se suicidavam, outras morriam tísicas de tanto chorar. O pai negro era afônico; se pretendia reclamar, o patrão impunha: Cale a boca negro vadio! Vagabundo! O único recurso era entregar-se para Deus, que é o advogado dos pobres. (JESUS, 1986, p 34, 35).

A festa mais popular do município de Alcântara retrata a quase ida de Dom Pedro II ao município. As ruínas dos dois casarões semiconstruídos para a sua recepção ainda estão lá como testemunhas da decadência da aristocracia do final do século XIX. Então pode-se perceber que a festa valoriza uma história do período imperial, não dos escravos que sofreram ou morreram para construir os casarões.

Os relatos do tratamento desumano que essas pessoas sofriam no Brasil imperial com certeza poderiam ser contados nas escolas, não apenas como simples relatos, mas como testemunho histórico do que seus antepassados sofreram e que até hoje reflete-se como desrespeito aos seus direitos culturais e sociais.

As transformações regionais são irreversíveis, a maneira de se adaptar a essa nova realidade deverá ser construída paulatinamente, mas com certeza a tenacidade de um povo que sobreviveu a escravidão e a tantas dificuldades ao longo de sua história durante séculos vai preservar sua existência da maneira mais harmônica possível entre cultura, ambiente e sociedade.

### 3. CONCLUSÃO

Em 2016 o Governo do Estado do Maranhão fez uma reforma da escola de ensino médio do município e entregou à comunidade um prédio novo e com uma nova denominação.

A escola deixaria de ter o nome de um antigo prefeito, ainda vivo e passou a se chamar Professor Aquiles Batista Vieira e o novo diretor agora eleito pela comunidade acadêmica passou a ser Mauro Brito, filho de Alcântara que estudou na escola e fez faculdade de Biologia em São Luís.

Aprovado em concurso público, já era professor da escola há vários anos e agora diretor, se emocionou no dia da entrega do novo prédio no “coco da ema” como é conhecida a ladeira de saída da cidade.

Pequenos fatos como os descritos acima, a troca do nome de uma escola e a escolha de um diretor, professor negro e descendente da comunidade, pode trazer diferenças profundas na história da educação do município.

A educação infantil e do ensino fundamental ainda depende das professoras, em sua maioria mulheres negras e mal remuneradas. Elas ainda questionam as metodologias de ensino que não privilegiam um currículo que valorize a cultura local e que resgate as lutas seculares dos seus antepassados.

A nossa pesquisa verificou que o povo de Alcântara é bastante ciente de sua realidade e que busca lutar contra as injustiças sociais de que é vítima há muito tempo. Tem orgulho de seu passado escravocrata e sua pele negra, gostam da cultura afro e dos seus saberes tradicionais.

Mas os educadores se preocupam sobremaneira com a invasão de uma nova cultura, tecnologias que trazem consigo a cultura ocidental hegemônica e carregam conceitos de que ser negro e viver em uma cidade do interior é sinônimo de atraso e pobreza.

Desta maneira, percebemos que a educação tem papel fundamental na mediação do futuro da comunidade. Exemplos como Danilo Serejo, advogado, alcantareense que hoje trabalha na secretaria de direitos humanos do estado do Maranhão ou de Davi Pereira fazendo doutorado no Texas-EUA, natural do povoado de Itamatatua e no meu caso, professor e mestrando em Cultura e Sociedade UFMA, somos a prova viva da importância da educação na trajetória da nossa própria história.

A história das sociedades humanas mostra que quase sempre foi através da educação que se dirimiu diferenças sociais e por vezes econômicas e culturais entre os indivíduos. Alcântara não é um caso distinto, sempre será através da educação e sua trajetória que vamos valorizar saberes, sejam eles da educação básica, superior ou adquirida tradicionalmente nas comunidades pelos mais velhos ensinando aos mais jovens num ciclo eterno de sobrevivência inserida no conhecimento.

### REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Os quilombolas e a Base de Lançamento de Foguetes de Alcântara: laudo antropológico.** Brasília: MMA, 2006. v. 2.
- BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi.** Tradução de Carlos Alberto Medeiros. *Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.*
- BOURDIEU, Pierre. **As duas faces do Estado.** Disponível em: <http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1080>. Acesso em 12 fev. 2012.
- COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO. **O conflito com o Centro de Lançamento da Aeronáutica. Comunidades Quilombolas do Estado do Maranhão.** Disponível em: [www.cpisp.org.br/comunidades/html/brasil/ma/\\_alcantara/\\_conflito.html](http://www.cpisp.org.br/comunidades/html/brasil/ma/_alcantara/_conflito.html)
- GUATTARI, Félix. **As três ecologias.** Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papyrus, 1990.
- IBGE. **Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade.** IBGE, Censo Demográfico 2010.
- JESUS, Maria Carolina. **Diário de Bitita.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- LOPES, Danilo da Conceição Serejo. **As territorialidades específicas como categoria de análise na construção do direito de propriedade das Comunidades Quilombolas de Alcântara.** São Luís, 2016. Dissertação (Mestrado) – Curso de Cartografia Social e Política da Amazônia, Universidade Estadual do Maranhão, 2016. 94f.
- PEREIRA JUNIOR, Davi. **Quilombos de Alcântara: território e conflito – Intrusamento do território das comunidades quilombolas de Alcântara pela empresa binacional, Alcântara Cyclone Space.** Manaus Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.
- PEREIRA, Josenildo de Jesus. **Na fronteira do cárcere e do paraíso: um estudo sobre as práticas de resistência escrava no Maranhão oitocentista.** 2001. Dissertação (Mestrado em História)- Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP.
- PLATAFORMA Brasileira de Direitos Humanos, Econômicos, Sociais e Culturais. **A situação dos direitos humanos das comunidades negras e tradicionais de Alcântara. O direito à terra e à moradia dos remanescentes de quilombos de Alcântara, MA - Brasil.** Relatório da Missão da Relatoria Nacional do Direito à Moradia

Adequada e à Terra Urbana. São Paulo, Instituto Pólis, 2003. 56p.

PROJETO Nova Cartografia Social da Amazônia. **Quilombolas atingidos pela Base Espacial de Alcântara.** São Luís: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia, 2007.

WOLF, Eric. **Cultura: panacéia ou problema?** In: WOLF, Eric. Antropologia e Poder, contribuições de Eric Wolf. Brasília: Editora UnB, pp. 291-306, 2003.



## EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO MARANHÃO: história e política educacional das escolas quilombolas

*Ilma Fátima de Jesus (UFMA) - ifa.bemi@gmail.com*

### RESUMO

Neste artigo reflete-se sobre os desafios enfrentados para implementação e cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Nossa trajetória profissional com a temática étnico-racial, o olhar de militante do movimento negro e de pesquisadora da inserção da temática étnico-racial no currículo escolar ressalta a necessidade que os sistemas de ensino têm de promover a formação continuada de professoras e professores para tratar de temas como gênero e relações étnico-raciais na Educação Básica. A partir da discussão sobre a Educação Escolar Quilombola refletimos sobre a necessidade de implementação das referidas diretrizes que contribuem para inclusão de temas como a educação para as relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana para eliminação de preconceitos e discriminações presentes no cotidiano escolar. Como indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, essa modalidade de ensino deve desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira, devendo ser observado na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, o reconhecimento e valorização da diversidade cultural. Tratar da formação de professoras e professores que atuam na educação escolar quilombola para cumprir a política educacional vigente pode favorecer o entendimento de que as diferenças devem ser abordadas no ambiente escolar, a partir da formação inicial, o que pode fortalecer uma sólida formação para a construção de atitudes saudáveis, isentas de manifestações de preconceito e discriminação raciais advindos do racismo para a valorização e reconhecimento da identidade étnico-racial nas comunidades quilombolas. A política educacional dos sistemas de ensino deve entender a necessidade de garantir as bases legais para o atendimento das especificidades das crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Quilombola. História e política educacional. Formação de professores e professoras das escolas quilombolas.

### ABSTRACT

This article reflects the challenges faced for implementing and complying with the National Curriculum Guidelines for Quilombola School Education. In the professional trajectory with the ethnic-racial theme, the perspective of a militant of the black movement and researcher of the inclusion of the ethnic-racial theme in the curriculum on the need that the education systems have to promote the continuing education of teachers to deal with themes as gender and ethnic-racial relations in Basic Education. From the discussion on Quilombola School Education, we reflected on the need to implement these guidelines that contribute to the inclusion of topics such as education for ethnic-racial relations and the teaching of Afro-Brazilian and African history and culture to eliminate prejudice and discrimination. present in school life. Dealing with the training of teachers who work in quilombola school education to comply with the current educational policy can favor the understanding that differences must be addressed in the school environment to build healthy attitudes, free from manifestations of racial prejudice and discrimination arising from racism for strengthening the ethnic-racial identity of children, adolescents, youth and adults in quilombola communities.

**Keywords:** Quilombola School Education. History and educational policy. Training of teachers in quilombolas schools.

## 1 INTRODUÇÃO

Neste artigo incorpora-se a reflexão sobre os desafios para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola e como a educação quilombola, a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana devem ser abordados no ambiente escolar e, a partir da pesquisa iniciada no Doutorado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, indagamos: de que forma é realizada a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Escolar Quilombola? Há orientações do Estado e dos municípios sobre as políticas públicas que devem ser aplicadas conforme as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola?

A pesquisa em curso se realiza a partir de referências que aprofundam o conhecimento sobre a educação escolar quilombola, tendo como foco principal a pesquisa sobre as escolas quilombolas, sendo referenciada em nomes como: Gomes, Gonzalez. Munanga, Silva, dentre outros que abordam a temática étnico-racial e quilombola.

O enfoque da questão de gênero na educação discute a utilização dos estudos que inserem a preocupação com a mulher negra, passa pela análise da categoria étnico-racial, uma vez que tanto gênero quanto etnia são categorias que mantêm as mulheres negras num determinado lugar na sociedade, salvo as exceções. O tratamento da questão de raça e etnia na educação discute sobre a escola, conceitos de raça e etnia, identidade, ideologia do branqueamento e práticas educativas afro-brasileiras.

Ao tratar das comunidades quilombolas no Maranhão recuperamos a importância dos quilombos, com referências sobre as comunidades negras rurais quilombolas e análise do que são essas comunidades e o que representam no nosso universo de investigação, o que perpassa por seus aspectos socioeconômicos e histórico-culturais. A análise da realidade educacional da comunidade de Piqui da Rampa estuda as mulheres quilombolas e como é pertencer às duas categorias gênero e raça/etnia e ter a possibilidade de sair do “lugar comum”, a partir da busca de melhor escolarização e entrada no ensino superior.

A pesquisa, ao investigar a história da educação comunidade quilombola Piqui da Rampa, busca analisar as escolas quilombolas e os sujeitos da história da educação na comunidade para resgatar a história das docentes da comunidade como forma de contribuir para a construção da memória das professoras da comunidade e das mulheres quilombolas para o estudo sobre as relações de gênero e raça/etnia.

Reflete-se, assim, sobre as relações humanas baseadas em preconceitos estereotipam e desqualificam as mulheres, em especial as mulheres negras, o que culmina desencadeando sentimentos de inferioridade, de um lado e, de outro lado, reafirmando sentimentos de superioridade em relação aos diferentes segmentos da sociedade brasileira.

A partir da discussão sobre a Educação Escolar Quilombola reafirmamos a necessidade de implementação de diretrizes que contribuem para inclusão de temas como

a educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana para eliminação de preconceitos e discriminações presentes no cotidiano escolar.

Tratar da formação de professoras/es que atuam na educação escolar quilombola para cumprir a política educacional vigente pode favorecer o entendimento de que as diferenças devem ser abordadas no ambiente escolar para construção de atitudes saudáveis, isentas de manifestações de preconceito e discriminação raciais advindos do racismo para o fortalecimento da identidade étnico-racial das crianças, adolescentes, jovens e adultos nas comunidades quilombolas.

O pensamento decolonial de Boaventura de Sousa Santos é referência por indicar a necessidade de ruptura com o eurocentrismo para valorização dos saberes, pois defende que a epistemologia ocidental dominante é um pensamento abissal que consiste em não reconhecer os conhecimentos alternativos por conta da apropriação e violência.

## **2 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO MARANHÃO**

Ao abordar a educação para as relações étnico-raciais, referenciamos o texto “O pensamento do MNU”, publicado no livro “O Pensamento Negro em Educação no Brasil: Expressões do Movimento Negro”, em que resgatamos o Programa de Ação do MNU:

A contribuição que o debate acerca da educação traz para o processo de reação à violência racial começa ao se denunciar a seletividade do modelo educacional vigente, o reforço aos valores da classe dominante, a perpetuação de uma prática pedagógica racista, que exclui o patrimônio cultural da população negra dos currículos escolares (JESUS, 1997, p. 47).

Fernandes e Souza, em *Identidade Negra entre exclusão e liberdade* (2016, p. 105), salientam sobre o movimento negro que

No plano político, o MNU ressignificou o termo raça, inclusive para combater o racismo, forjando nova conotação para o conceito de identidade negra, ligando-a à cultura e ao restabelecimento da memória histórica da diáspora africana. No plano das ciências sociais, o termo raça foi adotado para designar as diferenças de oportunidades de vida, de cultura e de formas de tratamento peculiares ao grupo de afrodescendentes, daí por diante chamados de negros (FERNANDES e SOUZA 2016, p. 105).

Os estudos sobre educação para as relações étnico-raciais, no país, têm se configurado como um campo de tensão, a partir do século passado, especialmente a partir da década de 1970 do século passado, quando o Movimento Negro Unificado passa a

politizar o termo raça. Assim, o Movimento Negro, contribui para a construção de políticas públicas voltadas à população afro-brasileira que historicamente vivencia as desigualdades advindas do racismo. Para Nilma Lino Gomes,

Ao ressignificar a raça, o movimento negro indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas (GOMES, 2012, p. 731).

A luta do Movimento Negro conta com educadoras como Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. SILVA (2011, p. 153), referência fundamental da temática étnico-racial, que afirma em “Entre Brasil e África: construindo conhecimento e militância” que: “Mesmo nós negros, que reconhecemos e valorizamos nossa descendência africana, enfrentamos dificuldades neste sentido, pois vimos sendo mantidos no desconhecimento uns dos outros, tanto dos oriundos do Continente como dos da Diáspora”.

Munanga (2015, p. 31) assevera que “A história da África na historiografia colonial foi negada e quando foi contada o foi do ponto de vista do colonizador”.

Lélia Gonzalez confirma a veiculação da visão distorcida sobre nossa história e reflete que a escravidão disseminou inverdades sobre o povo negro na visão eurocêntrica.

As reivindicações específicas do movimento negro foram silenciadas por um longo período pela educação brasileira, que ignorou as iniciativas de educadores negros e negras no campo educacional, que contou com a criação de escolas, movimentos de alfabetização da população negra e propostas pedagógicas que contemplavam a especificidade e pluralidade étnica dos educandos, assim como as dificuldades de acesso e permanência do segmento étnico-racial negro no sistema de ensino, o que se estende ao contexto da educação escolar quilombola porque o acesso ao saber propicia a libertação de um processo de dominação e de perpetuação das desigualdades em nossa sociedade.

A Constituição Federal, em seus artigos 215 e 216, dispõe sobre cultura, destacando a diversidade étnica, a proteção e valorização da cultura afro-brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, alterada pela Lei nº 10.639/2003, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira.

No Maranhão, resgatamos a iniciativa de criação de uma escola mista que atendesse meninas e meninos que foi da educadora e primeira romancista brasileira Maria Firmina dos Reis, uma educadora negra que incluía meninas quando o acesso à educação era privilégio dos meninos, que lecionou até a metade da década de 1890. Apesar de a história da educação brasileira não incluir as iniciativas de educadoras e educadores negros como a criação de escolas no século XIX, Cruz nos revela que “há também registro de uma escola criada pelo negro Cosme, no Quilombo da Fazenda Lagoa-Amarela, em Chapadinha, no Estado do Maranhão, para o ensino da leitura e escrita para os escravos aquilombados” (CUNHA, 1999, p. 81 *apud* CRUZ, 2005, p. 8) e ressalta

Negro Cosme foi um quilombola que se destacou como um dos líderes da Guerra dos Balaios, no Estado do Maranhão, entre 1838 e 1841. Sobre a escola do Quilombo Fazenda Lagoa Amarela, fomos informados no Arquivo Público do Estado do Maranhão de que há precária existência de fontes sobre o assunto, uma vez que esse quilombo teve uma existência limitada a dois anos, sendo posteriormente dizimados todos os seus habitantes, em decorrência da Guerra dos Balaios. Sua referência documental é expressa em uma comunicação nos altos do processo desencadeado no período contra o líder dos balaios. Contudo, esse fato por si permite que possamos inferir que mesmo durante o Império já era comum a preocupação dos negros em apropriarem-se dos saberes na forma escolar (CRUZ, 2005, p. 28).

A autora revela que, para a população negra maranhense, existiram “aulas públicas oferecidas pela irmandade de São Benedito até 1821, em São Luís do Maranhão” (MORAES, 1995 *apud* CRUZ, p. 28), o que confirma o interesse dos africanos e seus descendentes no acesso ao saber.

A respeito da história de educadores negros maranhenses de destaque, lembramos de Hemetério José dos Santos, um educador negro desconhecido da história da educação brasileira, que nasceu em 1858, em Codó, Maranhão, e, conforme pesquisa do Arquivo Público do Maranhão, do final do século XIX e início do XX, o professor tem uma “atuação como homem de letras nos primeiros anos da república brasileira”, como profissional do magistério, “fez da sua vida uma luta contra o preconceito e discriminação racial usando competentemente as letras no travamento desses embates”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola revisam a perspectiva ideológica da formulação de currículos, respeitando os valores históricos e culturais dos estudantes e professores/as das comunidades quilombolas.

Essas diretrizes atendem as deliberações da I Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010 e ao acordo firmado no I Seminário Nacional de Educação Quilombola realizado em novembro de 2010 em que participaram delegados/as quilombolas, professores/as, gestores/as escolares e lideranças quilombolas do país.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, instituídas pelo Parecer CNE/CEB nº 16/2012 e homologadas pela Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, para escolas que atendem quilombolas, indicam que a educação escolar quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas, entendendo-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade.

### 3 A EDUCAÇÃO E AS MULHERES QUILOMBOLAS

Para abordar a luta das mulheres quilombolas nos remetemos à resistência à escravidão no período colonial.

A respeito da importância das mulheres quilombolas, refletimos sobre os quilombos, e a historiadora Beatriz Nascimento, pesquisadora dos quilombos, citada por Alex Ratts (2007, p. 53) em “Eu sou atlântica sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento”, afirma que “[...] a utilização do termo quilombo passa a ter uma conotação basicamente ideológica, basicamente doutrinária, no sentido de agregação, no sentido de comunidade, no sentido de luta [...]” (NASCIMENTO, apud RATTS, 2007, p. 53).

Na pesquisa, o enfoque da questão de gênero na educação utiliza os estudos de Lélia Gonzalez, uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado – MNU, que tem uma contribuição epistemológica incontestável para o processo de descolonização da produção dos saberes.

Recentemente, as mulheres quilombolas passam a participar dos processos educacionais formais, o que pode contribuir para uma mudança da visão sobre a educação nessas comunidades, o que tem conduzido jovens quilombolas a busca do ensino superior.

### 4 FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DAS ESCOLAS QUILOMBOLAS

Para que a formação de profissionais da educação considerem as orientações das diretrizes, uma gestão democrática e participativa nas unidades de educação básica é requerida para uma mudança de mentalidade da comunidade escolar, o que exige que todo o coletivo participe de forma ativa das atividades relativas à Lei nº 10.639/03, ou seja, mães, pais e responsáveis, alunos/as, professores/as, profissionais da escola, gestão, coordenação pedagógica e comunidade para que assumam sua responsabilidade por uma escola que respeite a diversidade étnico-racial.

Com o advento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola novos rumos foram indicados para que a educação ofertada aos quilombolas tenha a necessária qualidade. Como vivemos momentos de retrocesso na implementação de políticas públicas, ainda há um longo caminho para que os direitos conquistados, recentemente, na área da educação sejam garantidos. Sabemos que políticas públicas podem colaborar para que exista o respeito às comunidades quilombolas.

Um passo importante na história da educação do Maranhão para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola foi a formação ofertada pela Secretaria de Estado da Educação do Maranhão ofertada no segundo semestre em 2016, que contemplou conteúdos que passam pela História dos quilombos brasileiros, abrangendo o que indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica e Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. A formação envolveu professores e professoras, lideranças quilombolas, gestores e gestoras de promoção de políticas para a igualdade racial de municípios com escolas quilombolas, incluindo autoridades e representantes da sociedade civil, de entidades do movimento negro e quilombola e a equipe técnica das Unidades Regionais de Educação (UREs) do Estado do Maranhão que participaram da Formação Continuada em Educação Escolar Quilombola que objetivou fortalecer os saberes tradicionais, os acervos orais, as características históricas, étnicas e culturais das comunidades quilombolas em que as escolas quilombolas se inserem, assim como das comunidades que recebem os estudantes oriundos dessas comunidades.

A política de formação de formação de profissionais da educação dos sistemas de ensino deve incorporar o processo de reflexão sobre a prática pedagógica, como nos

ensina o pensamento de Freire (1996, p. 39), ao afirmar: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

A formação de professoras e professores das instituições de ensino da educação básica demanda ações para uma gestão do ensino no ambiente escolar comprometida com a eliminação das desigualdades desencadeadas ao longo dos tempos na prática pedagógica.

Lembramos que o contexto da formação docente – seja inicial ou continuada – geralmente indica um silenciamento a respeito das questões relativas à temática étnico-racial e afirmação da história e cultura afro-brasileira, o que emperra as possibilidades de abordagem pedagógica da temática racial, assim como o enfrentamento às situações de racismo na escola, sendo a formação uma necessidade para os sistemas públicos de ensino.

## 5 HISTÓRIA E POLÍTICA EDUCACIONAL DAS ESCOLAS QUILOMBOLAS

A história e política educacional das escolas quilombolas incluem que os sistemas públicos de ensino devem garantir as bases legais para o atendimento das especificidades das crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola no estado do Maranhão acompanham a necessidade de políticas públicas que contribuam para eliminar as desigualdades no âmbito da educação ofertada nas comunidades quilombolas. Uma proposta de políticas públicas para melhorar os índices educacionais, acompanhada da implementação das referidas diretrizes, poderia contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, adolescentes, jovens e adultos nas comunidades quilombolas e consequentemente das famílias de comunidades quilombolas.

Na construção dessas políticas, a educação tem se tornado foco central na luta contra o racismo, a discriminação e o preconceito racial. Nesse contexto, o debate sobre o reconhecimento de direitos das comunidades remanescentes de quilombos, alcançaram na Constituição Federal de 1988 o *status* de grupo formador da sociedade brasileira.

O acesso às políticas públicas e dentre elas à educação de qualidade perpassa pela implementação das diretrizes, a partir de uma pesquisa que pode contribuir para investigar a realidade educacional nas comunidades quilombolas na atualidade.

O cumprimento da legislação educacional brasileira referente ao combate ao racismo e suas manifestações preconceituosas e discriminatórias requer a promoção da equidade social com a adoção de políticas públicas que visam a garantia da efetivação da igualdade de oportunidades, defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos.

Como pesquisadora e militante do movimento negro, profissional da educação básica e superior, tivemos contato com comunidades quilombolas do estado e fora dele para realização de oficinas sobre identidade étnico-racial e autoestima de mulheres quilombolas, e participamos de reuniões técnicas para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQEB), audiências públicas e seminários e processos formativos para sua implementação. No ano de 2020, integramos a Comissão Estadual de elaboração das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola do Estado do Maranhão, e contribuimos para a construção do Parecer apresentado e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação no mesmo ano.

Sobre as escolas de Educação Escolar Quilombola (EEEQ), o artigo “Oferta de Escolas de Educação Escolar Quilombola no Nordeste Brasileiro”, de Edmilson Santos *et al* (2019) “O estado do Maranhão parece ser o mais comprometido com essa agenda (construção de EEEQ). Além de apresentar maior valor nominal de EEEQ, o número de escolas é mais de nove vezes superior ao número de cidades”. Os autores refletem que: “Quando tentamos compreender essa oferta analisando o número de comunidades certificadas, podemos perceber mais nitidamente o peso do Maranhão na oferta de EEEQ”. A pesquisa indica que o “Maranhão é o estado onde a política de construção de EEEQ realmente se efetivou no Nordeste”. Em termos de número de escolas quilombolas a pesquisa aponta: “O melhor desempenho foi encontrado no estado do Maranhão.”

Macedo e Santos (2018, p. 15) afirmam em “Estado da Arte das Pesquisas sobre Educação Escolar Quilombola nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil” que a pesquisa sobre “as DCNEEQEB mostrou em seus resultados que a gestão escolar demonstrou desconhecimento e descrédito para com a referida ação afirmativa demandada pelo artigo 26A, da LDB”. Entretanto, apresentam como resultado que “as escolas quilombolas ainda reproduzem uma educação colonialista e eurocêntrica onde os saberes quilombolas não são valorizados, pois não são reconhecidos como legítimos”.

Dessa forma, o desafio será aplicar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola para o reconhecimento e valorização da diversidade cultural.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os desafios para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, no âmbito da educação brasileira, que contempla reivindicações específicas do movimento negro que eram ignoradas, há necessidade de formação continuada de profissionais da educação para possibilitar a ampliação do conhecimento sobre as bases legais para profissionais da educação que atuam nas escolas quilombolas.

Neste artigo refletimos sobre a necessidade de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola que contribuem para inclusão de temas como a educação para as relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana para eliminação de preconceitos e discriminações presentes no cotidiano escolar, inserindo a reflexão sobre gênero nas comunidades quilombolas.

Tratar da formação de professoras e professores que atuam na educação escolar quilombola para cumprir a política educacional vigente pode favorecer o entendimento de que as diferenças devem ser abordadas no ambiente escolar para construção de atitudes saudáveis, isentas de manifestações de preconceito e discriminação raciais advindos do racismo para o fortalecimento da identidade étnico-racial das crianças, adolescentes, jovens e adultos nas comunidades quilombolas.

A conjuntura vivida no país, atualmente, traz retrocessos nas políticas educacionais, esquece o que foi resgatado no recorte étnico-racial na história da educação brasileira e deixa de implementar políticas públicas como outrora, que consideravam, antes, a diversidade étnico-racial e questões específicas das comunidades quilombolas.

### REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial. República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SECADI, 2012.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e Outras Histórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

FERNANDES, Viviane Barboza e SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. **Identidade Negra entre exclusão e liberdade**. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros nº 63 abr 1996 (p.103-120). Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0020-38742016000100103&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0020-38742016000100103&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 10 out. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação**: ressignificando e politizando a raça. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012 Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05.pdf>. Acesso em 28 jul. 2020.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia, HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

JESUS, Ilma Fátima. O pensamento do MNU. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves & BARBOSA, Lúcia Maria

de Assunção (Orgs.) **O Pensamento Negro em Educação no Brasil**: Expressões do Movimento Negro. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1997.

JESUS, Ilma Fátima. **Educação, Gênero e Etnia**: um estudo sobre a realidade educacional feminina na comunidade remanescente de quilombo de São Cristóvão, Município de Viana, Estado do Maranhão. Dissertação de Mestrado. São Luís: Universidade Federal do Maranhão – UFMA, 2000.

MACEDO, Liliane de Fátima Dias, SANTOS Erisvaldo Pereira dos. **Estado da arte das pesquisas sobre educação escolar quilombola nos Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil**. Disponível em: [https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1536859363\\_ARQUIVO\\_LILIANEMACEDO-TEXTOCOMPLETOCOPENE.pdf](https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1536859363_ARQUIVO_LILIANEMACEDO-TEXTOCOMPLETOCOPENE.pdf). Acesso em 30 set. 2020

MUNANGA, Kabengele. **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015. Acessado em 12 mar. 2017.

RATTS, Alex. **Eu sou Atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. 1 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Edmilson, VELLOSO, Tatiana Ribeiro, NACIF, Paulo Gabriel Soledade e SILVA, Givania. **Oferta de Escolas de Educação Escolar**

**Quilombola no Nordeste Brasileiro.**

Disponível em:

[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362019000100612&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362019000100612&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em 30 set. 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e.

**Entre o Brasil e África:** construindo conhecimentos e militância. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.



## FAMÍLIA NASCIMENTO MORAES: trajetória de uma família negra escolarizada do maranhão (séculos XIX E XX)

Mariléia dos Santos Cruz (UFMA)- euluena@hotmail.com

### RESUMO

No presente trabalho constam resultados parciais da pesquisa *Família Nascimento Moraes: escolarização, inserção social e racismo no período de 1867 a 1960*. A família objeto do estudo é a do jornalista e professor da Escola Normal e do Liceu Maranhense, José do Nascimento Moraes. Ele foi filho do liberto Manoel Nascimento Pereira com a escrava Catharina Maria Victória. Na primeira fase da pesquisa, o estudo se concentrou na identificação e análise de fontes sobre o casal que originou a família em foco, os pais de Nascimento Moraes, referenciados anteriormente. A segunda fase do estudo consistiu na identificação e análise de fontes sobre o professor Nascimento Moraes e seus irmãos, Raimundo e Manoel Filho. A terceira etapa da pesquisa, em andamento, visa contemplar a trajetória da terceira geração da família, os filhos do professor Nascimento Moraes. As fontes utilizadas foram do Arquivo Público do Estado do Maranhão, da Biblioteca Pública Estadual Benedito Leite e do acervo digital da hemeroteca da Fundação Biblioteca Nacional. Neste trabalho percebemos que a família Nascimento Moraes contraria o estereótipo da não estabilidade das famílias negras. A análise de fontes demonstra que a notoriedade do professor negro de que tratamos deve-se, em parte, a um projeto de ascensão social que não foi visualizado apenas por ele individualmente, mas pelo seu coletivo familiar. Demonstra também que essa família se destacava, desde a primeira geração, pela apresentação de comportamento padrão similar a outros indivíduos não negros do período, com forte adesão a projetos de ascensão social, atrelados ao envolvimento com o sistema formal de educação. Os filhos de Nascimento Moraes também estiveram nos caminhos do pai, apresentando bom desempenho escolar, assim como envoltos no mundo da literatura, do jornalismo e da docência. A adesão ao sistema formal de ensino para as famílias negras, e para os pobres em geral, representa uma possibilidade de ascensão social, de rompimento com um ciclo reprodutivo de miséria e abandono perpetuado por gerações.

**Palavras-chave:** Nascimento Moraes. Famílias negras. História da educação.

### ABSTRACT

The present work contains results of the research *Family Nascimento Moraes: schooling, social insertion and racism in the period from 1867 to 1960*. The family in focus of the study is that of the journalist and teacher of geography at secondary school and the teacher training school, José do Nascimento Moraes, son of the freed Manoel Nascimento Pereira with the slave Catarina Maria Victória. In the first phase of the research, the study focused on the identification and analysis of sources about the couple that originated the family in focus, the parents of Nascimento Moraes, previously referred to. The second phase of the study consisted of identifying and analyzing sources about Professor Nascimento Moraes and his brothers, Raimundo and Manoel Filho. The third stage of the research, in progress, aims to contemplate the trajectory of the third generation of the family, the children of Professor Nascimento Moraes. The sources used were from the Public Archives of the State of Maranhão, the Benedito Leite State Public Library and the digital collection of the National Library Foundation's library. In this work, we noticed that the Nascimento Moraes family contradicts the stereotype of the non-stability of black families. The analysis of sources demonstrates that the notoriety of the black teacher we dealt with was due, in part, to a project of social ascension that was not seen only by him individually, but by his family collective. It also shows that this family stood out, since the first generation, for presenting a standard behavior similar to other non-black individuals of the period, with strong adherence to social ascension projects, linked to involvement with the formal education system. Nascimento Moraes' children were also on the father's path, showing good school performance, as well as involved in the world of literature, journalism and teaching. Adherence to the formal education system for black families, and for the poor in general, represents a possibility of social ascension, of breaking with a reproductive cycle of misery and abandonment perpetuated by generations.

**Keywords:** Nascimento Moraes. Black families. History of education.

## 1 INTRODUÇÃO

A história oficial tem uma dívida com as populações negras, na medida em que reforçou os valores racistas e não incluiu representações positivas sobre o referido segmento, a exemplo do modo como suas famílias são descritas nos livros ou ocultadas da memória nacional.

Considerando a invisibilidade das famílias negras na história, ou quando muito, a sua descrição como nucleações desestruturadas, há necessidade da emergência de estudos favoráveis à visibilidade das trajetórias sociais dos arranjos familiares dos negros, os quais possam contribuir com a relativização do imaginário coletivo que atribui a eles limitação para a constituição de unidades familiares estáveis.

No presente trabalho constam resultados parciais da pesquisa *Família Nascimento Moraes: escolarização, inserção social e racismo no período de 1867 a 1960*. O objeto de análise deste estudo será a trajetória de três gerações da família Nascimento Moraes. Esta família, inicialmente formada pela união entre uma mulher escravizada e um homem liberto, na segunda metade do século XIX, teve como membro mais proeminente, o professor e jornalista negro do Maranhão, José do Nascimento Moraes.

Ele foi catedrático de geografia do Liceu Maranhense e ensinou várias disciplinas na Escola Normal, como: aritmética, álgebra, geometria, português, pedagogia e história da educação. O primeiro livro que escreveu foi o romance *Vencidos e Degenerados*, publicado pela primeira vez em 1910. Publicou também *Puxos e repuxos* (1910), *Neurose do Medo* (1923) e *Contos de Valério Santiago* (1972). Em entrevista cedida ao *Pacotilha-O Globo*, quatro anos antes de morrer, declarou que estava escrevendo um livro com suas memórias de jornalista intitulado *Meio Século de Imprensa* e que tinha um livro inédito de poesias, chamado de *Círculos* (PACOTILHA- O GLOBO, 10 JUN, 1954, p. 4).

## 2 PRIMEIRA GERAÇÃO: o início

Na primeira geração da família encontramos Manoel do Nascimento Pereira e José Alípio de Moraes, filhos naturais de Lourença Rosa, uma mulher escravizada, com um comerciante português dono de um armazém na rua do Trapiche (CRUZ, 2020). O primeiro, foi o pai de Nascimento Moraes e o segundo, seu ilustre tio, de quem a família adquiriu o último sobrenome, quando em 1884, o irmão mais velho (Manoel), abriu mão

do sobrenome Pereira, aderindo ao Moraes, já utilizado pelo irmão menor (CRUZ, 2020).

O tio de Nascimento Moraes, José Alípio, teve boa colocação social como professor de música e ocupando cargos públicos, em meados do século XIX (CRUZ, 2020). Seu trânsito social indica ter desfrutado uma carreira escolar. Não se pode descartar a possibilidade de ter sido educado na Casa dos Educandos Artífices do Maranhão. Na qualidade de educando artífice, teria tido acesso às primeiras letras e também a cadeiras do ensino secundário, além dos conhecimentos de música.

Quanto ao pai de Nascimento Moraes, Manoel, embora desconhecido se acessou formalmente a escola, não se pode descartar que também desfrutou uma trajetória ascendente, a qual parte da condição de escravizado à de liberto. Com o desempenho do ofício de sapateiro e como servente do Tesouro Estadual, investiu na instrução de dois de seus três filhos.

Catharina Maria Victória foi a mãe de Nascimento Moraes. Sobre ela muito pouco se sabe. Foi escrava até a libertação da escravatura, nasceu em 1843, sendo dez anos mais nova que seu companheiro Manoel. Morreu aos 76 anos, dois meses depois do falecimento do marido, em 1919. Sobre suas atividades econômicas é descrita como vendedora de bananas (ARAÚJO, 2011) ou como cozinheira e lavadeira para os brancos (BRÁS, 2014).

Em entrevista de Nascimento Moraes, cedida ao *Pacotilha- O Globo*, em 1954, ele descreve sua mãe como “uma preta legítima, de nome Catarina Maria Victória” (PACOTILHA-O GLOBO, 9 JUN, 1954, p. 4).

### 3 SEGUNDA GERAÇÃO: Nascimento Moraes e seus irmãos

Nascimento Moraes nasceu em 1882 e morreu em 1958. Foi um dos mais ativos jornalistas da imprensa maranhense da primeira metade do século XX. Teve dois irmãos, Manoel do Nascimento Moraes Filho e Raimundo do Nascimento Moraes. O primeiro trabalhou no comércio e teve morte precoce, em 1905; e o segundo, apresentou uma trajetória de sucesso, com atuação no meio literário maranhense do começo do século XX, destacando-se como professor e servidor público em Manaus. Raimundo também morreu muito cedo, em 1915.

Conforme já demonstrado em outros trabalhos (CRUZ, 2016; 2018) Nascimento Moraes fez o ensino primário no Maranhão em escolas particulares e o ensino secundário no Liceu, única escola pública deste gênero no Estado por toda a primeira metade do século XX. A escola, tanto para Nascimento Moraes como para seu irmão Raimundo, foi compartilhada como a porta para a ascensão social. O bom desempenho escolar de ambos desemboca na docência, caminho mais rápido para os jovens rapazes obterem o sustento; o que realizaram em aulas particulares na residência dos seus alunos e na própria casa da família, onde por duas vezes abrigou escolas formalizadas, como o colégio Gomes de Sousa, dirigido por Raimundo e o Instituto Nascimento Moraes, dirigido e de propriedade de Nascimento Moraes.

O sustento dos jovens bem-sucedidos nos estudos também poderia vir da prestação de serviços nos jornais da época, em que muitas vezes eram introduzidos por seus professores do secundário, conforme ocorreu com Nascimento Moraes ao iniciar aos 16 anos na redação da *Pacotilha*. Nos primeiros anos de escrita, escreveu seu romance *Vencidos e Degenerados*, o qual alega ter sido “recebido friamente pela imprensa local”, apenas com o registro do aparecimento da obra (O IMPARCIAL, 24 JUN, 1939, p. 1).

O professor Negro desfrutava de uma rede de relacionamentos pautada na admiração das suas qualidades intelectuais o que permitia o seu trânsito nos jornais, nas escolas públicas e privadas. Contudo, por outro lado, também conservava uma segunda rede, contrária à primeira, composta pelos seus desafetos.

#### 4 TERCEIRA GERAÇÃO: os filhos de Nascimento Moraes

Nascimento Moraes casou-se com Ana Augusta Mendes, em 1908. No ano seguinte, em 1909, nasceu o primeiro filho do casal, Ápio. Em 1910, veio o segundo filho, Paulo Augusto. Seguiram outros filhos, a exemplo de Nadir Adelaide, João José e Talita. Além destes, o jornalista gerou Nascimento Moraes Filho e Raimundo Nascimento Moraes, que não foram frutos do casamento com Ana Augusta, embora se saiba que o primeiro foi criado por ela. Atribui-se ainda a Nascimento Moraes, a paternidade de Francisco Ewerton Moares, possivelmente em data anterior ao seu casamento com Ana Augusta.

Ana Augusta quando se casou possuía 25 anos de idade, embora faltassem poucos dias para o seu aniversário, comemorado em 29 de outubro. Em seu proclame de

casamento, publicado em 5 de outubro de 1908 (DIÁRIO DO MARANHÃO, 1908), é descrita como nascida em São Luís, “filha natural de Adelaide Mendes, falecida” (DIÁRIO DO MARANHÃO, 5 OUT,1908). Ana Augusta era filha de uma união ilegítima, portanto não estabelecida pelo sacramento do matrimônio, por isso não consta nos proclames do seu casamento a identificação da sua paternidade.

Assim como seu pai, Nascimento Moraes e Ana Augusta legaram aos descendentes, um projeto de erudição visualizado para eles, o qual incluía uma educação refinada, calcada nos clássicos da literatura, na música e na oratória, visando se fazer notar pela capacidade de declamar nos saraus, em palestras ou nas conversões políticas que preenchiam a vida cultural da época.

Embora negros, oriundo de uma família de escravizados, a educação abraçada pelos Nascimento Moraes, alicerçava-se nos valores colocados para as elites, aquela focada na “arte da expressão”, “erudição lingüística”, “o escrever e o falar bem, o domínio das línguas estrangeiras e a atração pela estética literária.” (SOUZA, 2008, p. 89-90).

#### 4.1 A prole de Nascimento Moraes: professores, jornalistas e poetas

O primeiro filho de Nascimento Moraes com Ana Augusta foi Ápio Cláudio, nascido em 26 de julho de 1909. Por esta época o livro *Vencidos e Degenerados* encontrava-se produzindo em seus últimos detalhes. Mesmo assim, pode-se atribuir uma parte do nome do primogênito de Nascimento Moraes (Cláudio) a inspiração no principal personagem do enredo, Cláudio Olivier, já que foi escrito nos seus “primeiros anos de vida literária” (MORAES, 2000, p.297).

Além de emprestar a seu filho primogênito, o nome do principal protagonista do seu romance, observa-se que expectativas elevadas eram nutridas quando ao destino intelectual da criança que acabara de nascer; o que se infere pelo fato de o mesmo ter recebido o nome do primeiro intelectual latino dedicado à atividade literária e a filosofia.

Não foi identificado em que escola Ápio Cláudio cursou o primário e nem qual foi o seu desempenho. É provável que o tenha iniciado em 1916, quando tinha 7 anos. Na época que cursou o primário, a progressão, do primeiro ao 4º ano, se dava automaticamente, sendo o aluno submetido a exame, apenas ao final do 5º ano. Quando ocorria aprovação no exame, os alunos recebiam carta de habilitação do ensino primário (MARANHÃO, 1919).

Quanto ao ensino secundário, pode-se afirmar com precisão que foi iniciado por Ápio, em 1922, no Liceu Maranhense, após aprovação no exame de admissão, quando tinha 13 anos. O histórico da passagem do primogênito pelo ensino secundário indica uma carreira com dificuldades escolares. Em 1923, no segundo ano, foi aprovado em segunda época, e mesmo assim, com média 4, “app. simp.” em francês. Em 1925, no 4º ano do ginásio, foi submetido e aprovado no exame de física, obtendo nota 7 (FOLHA DO POVO, 27 DEZ, 1925, p. 2), embora neste período devesse estar cursando o 5º ano. Em 1927, no 5º ano do curso ginásial, o primogênito de Nascimento Moraes foi aprovado nas cadeiras: Cosmografia, história do Brasil, Química e física, respectivamente com as notas, 6.5, 7 e 8 (PACOTILHA, 12 DEZ, 1927).

Concluiu o secundário apenas em 1929, recebendo o título de Bacharel em Ciências e Letras, e em 1930, ingressou no curso de Engenharia Civil, da Universidade do Rio de Janeiro, embora não tenha concluído o curso. Foi funcionário do Instituto de Identificação e Médico Legal, desempenhando a função de auxiliar de escritório até 1947, quando faleceu com 37 anos, sendo ainda solteiro.

Em 23 de novembro de 1910, nasceu Paulo Augusto, nome atribuído possivelmente em homenagem ao nome da sua mãe, Ana Augusta, e da sua bisavó, Emilia Augusta. Ele fez o ensino primário no Instituto Raimundo Cerveira, sendo aprovado no 2º ano, em 1922, instituição na qual recebeu certificado de habilitação do ensino primário em 1925, com a conclusão do 5º ano. O Instituto Raimundo Cerveira foi uma escola particular criada em 1919, pela normalista Zoé Cerveira. Logo nos primeiros anos de fundação, a escola aparecia nos jornais como “Curso Médio e Secundário da professora Zoé Cerveira”. O Instituto Raimundo Cerveira era equiparado à Escola Benedito L Leite e funcionava na rua Colares Moreira, endereço de Zoé Cerveira.

Paulo Augusto fez o secundário no Liceu Maranhense, iniciado em 1925 e o ensino superior na Faculdade de Direito do Maranhão, a partir de 1934. Casou-se com Maria Hermínia Gaspar Moraes, em 1931, e teve três filhos deste casamento: Manoel Henrique, Maria Catharina e Lourdes Maria. Foi funcionário do Departamento Estadual de Estatística e Publicidade, auxiliar do secretário do Liceu Maranhense, secretário e redator do jornal *Pacotilha*, na década de 30, e no *Imparcial*, na década de 1938 a 1940, quando utilizou o pseudônimo Xisto Filho (1936-1937).

Seguiu para o Rio de Janeiro, em 1945, onde trabalhou em *O Jornal*, retornando a São Luís em 1953, quando tornou-se colaborador no *Jornal do Povo* (O COMBATE, 11 JUN, 1953). Na década de 50, foi professor do Instituto Raimundo Cerveira e redator em *O Combate*. Em 1965 foi sócio efetivo da Associação Maranhense de Imprensa, sendo contemporâneo de Josué Montello nesta associação. Em 1965 fez parte da redação do *Jornal do Dia* (O COMBATE, 16 DE NOV, 1965, p, 4). Ocupou a cadeira n°. 16 da Academia Maranhense de Letras, desde 1982, a qual foi ocupada também pelos literatos Domingos Vieira Filho e Neiva Moreira, tendo sido Corrêa de Araújo o fundador.

A terceira filha do casal, e primeira menina, foi Nadir Adelaide do Nascimento Moraes. Nascida provavelmente em 16 de novembro de 1911, fez o curso primário no Instituto Raimundo Cerveira, destacando-se nos exames quase sempre com nota 10. Em 1922 foi promovida do 3° para o 4° ano, embora não tenha sido identificado o resultado final do seu exame do 4° ano para o 5°, em 1923. Ao final de 1923, Nadir Adelaide obteve foi a conclusão do ensino primário, no 5° ano, indicando que ela não tenha cursado o 4° ano, recebendo imediata progressão ao quinto.

Foi batizada e fez primeira comunhão, com 14 anos, após sua aprovação no exame de admissão ao curso profissional do Liceu Maranhense, obtendo a nota mais elevada, entre as 17 candidatas que concorriam para entrar no curso Normal. Desempenho atribuído ao seu bom aproveitamento escolar no ensino primário, “a sua inteligência e a sua aplicação aos livros” (DIÁRIO DE SÃO LUIZ, 15 AGO, 1924, p. 4).

Frequentou o curso profissional (Normal) do Liceu Maranhense, de 1924 a 1928, recebendo diploma de normalista (O IMPARCIAL, 8 DEZ 1928, p. 8). Teve destaque no seu desempenho escolar, concluindo tanto o primário como o ginásio, em menor tempo do que seus dois irmãos mais velhos.

Em 1933, era professora do Instituto Cerveira. Sua boa fama como competente professora, sempre aparece na imprensa, descrita como: “competente educadora maranhense”, “espírito culto, distinta professora normalista, e incontestavelmente, uma das glórias intelectuais maranhenses” (NOTÍCIAS, 16 NOV, 1933, p.4). Em 1935, figurava também, como professora auxiliar de história do curso Normal, do Liceu Maranhense, constando também como membro da Direção do Instituto Cerveira (NOTÍCIAS, 16 NOV, 1933, p. 4). Em 1940, consta como uma das proprietárias, junto a Zoé Cerveira, de um “curso particular das diversas séries do secundário” (O

IMPARCIAL, 9 MAIO, 1940, p.6), o qual tinha como endereço, a Rua Coronel Colares Moreira.

Foi designada diretora da Biblioteca Pública Estadual em 1945, e em 1965, já como diretora do Instituto Cerveira, fundou o Ginásio Zoé Cerveira, em homenagem à sua amiga e professora já falecida. O ginásio passa a funcionar no endereço da família Nascimento Moraes, na rua dos Afogados (O COMBATE, 9 DE NOV, 1965, p. 4).

O quarto filho do professor Nascimento Moraes foi João José Nascimento de Moraes, que veio ao mundo no dia 17 de março de 1912 e recebeu parte do nome do pai. Iniciou o primário em 1922 no Instituto Raimundo Cerveira, sendo promovido do 2º para o 3º ano do curso primário, com nota 10, em 1923 (PACOTILHA, 26 NOV, 1926, p.2). Ao final de 1924, foi promovido do 3º para o 4º ano com grau 10 no exame do curso primário, tendo concluído o primário em 1925. No secundário, também foi aluno do Liceu Maranhense, iniciando o curso ginásial em 1926, casou-se com Júlia Maria Assis de Moraes e exerceu a carreira de Escrivão da Polícia.

Talita Nascimento Moraes foi uma das duas meninas do casal, nascida em 12 de fevereiro de 1914. Estudou o primário e o secundário na Escola Normal Primária Rosa Castro, escola particular de São Luís, fundada em 1916, voltada para a formação feminina. Em 1935 estava no quarto ano do curso primário desta escola, em 1938, cursava o segundo ano do curso complementar da mesma escola (O IMPARCIAL, 12 FEV, 1938, p. 4). Em 1940, quando Nascimento Moraes era o diretor de *O Imparcial*, ela aparece como aluna, ainda no Rosa Castro, cursando o Normal. (O IMPARCIAL, 12 FEV, 1938, P. 2). Casou-se em 1952 com Ivan Ribamar Ribeiro.

O mais destacado literato da prole de Nascimento Moraes foi José do Nascimento Morais Filho, nascido em de 15 de julho de 1922. Concluiu o ensino primário em 1934, na Escola Benedito Leite (PACOTILHA, 1 DEZ, 1934) e foi aprovado no exame de admissão para o Ginásio do Liceu Maranhense, em 1935(PACOTILHA, 12 MAR, 1935). Em 1937 foi promovido ao 4ºano, mas não obteve aprovação deste para o 5º. Só concluiu o ginásio, em 1940, no Colégio Ateneu Teixeira Mendes, que era particular (O IMPARCIAL, 27 JAN, 1940).

Nascimento Morais Filho, ou simplesmente Zé Morais, foi poeta, professor, jornalista e folclorista maranhense; um dos precursores do Modernismo no Maranhão. Ocupou a cadeira 37 da Academia Maranhense de Letras, foi o fundador do Comitê de

Defesa da Ilha de São Luiz, voltada para defesa do meio ambiente. Escreveu vários livros: *Clamor da hora presente* (1955), *Azulejos* (1963), *Esfinge Azul* (1972), *Esperando a missa do galo* (1973), *Maria Firmina dos Reis: fragmentos de uma vida* (1975), *Pé-de-conversa* (1957), *Um punhado de Rima* (1959) e *Clamor do Presente* (1992). Trabalhou no *Jornal do Dia* e foi diretor o suplemento de arte do *Jornal do Maranhão*, em 1969.

## 5 CONCLUSÕES

Nascimento Moraes sagrou-se no campo intelectual e ao constituir seu núcleo familiar, legou aos seus filhos e filhas o caminho das letras, com inserção na docência, no jornalismo e na literatura. A família Nascimento Moraes apresentou uma trajetória ascendente, influenciada pela inserção no sistema formal de ensino, desde o final do século XIX.

Todos os filhos de Nascimento Moraes com Ana Augusta trilharam os caminhos abertos pelo pai, e absorveram a escolarização como ferramenta para manutenção de uma trajetória ascendente, que a família vinha apresentando há duas gerações anteriores. Sendo assim, conclui-se sobre a importância da adesão ao sistema formal de ensino para as famílias negras, e para os pobres em geral, já que isto representa uma possibilidade de ascensão social, de rompimento com um ciclo reprodutivo de miséria e abandono que por gerações se perpetuam.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. G. de. **Em nome da cidade vencida**. A São Luís republicana em José do Nascimento Moraes (1889 a 1920). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós- Graduação em História (Dissertação de Mestrado). Natal, 2011.

BRAS, Helayne Xavier. **Os marginalizados pela república**: o discurso sobre modernidade e cidadania na obra de José Nascimento Moraes. Programa de Pós- Graduação em História-UFMA. São Luís, 2014.

CRUZ, M. S. A produção da invisibilidade intelectual do professor negro Nascimento Moraes na história literária maranhense, no início do século XX. **Revista Brasileira de História** (Online), v. 36, p. 209-230, 2016. Disponível em: [https://doi.org/10.1590/1806-93472016v36n73\\_011/](https://doi.org/10.1590/1806-93472016v36n73_011/). Acesso em: 27 jun. 2020.

CRUZ, M. S. Nascimento Moraes e seu pensamento educacional inclusivo com as escolas para crianças pobres. **Outros Tempos** (Online), v. 15, p. 1-23, 2018. Disponível em: [http://www.outrostempos.uema.br/OJS/index.php/outros\\_tempos\\_uema/article/v](http://www.outrostempos.uema.br/OJS/index.php/outros_tempos_uema/article/v)

iewFile/592/pdf/ . Acesso em 27 jun. 2020.

CRUZ, M. S. A trajetória social da primeira geração de uma família negra escolarizada do Maranhão no século XIX. In: ARANTES, Adlene Silva; LUZ, Itacir Marques da; SANTOS, Maria Emília Vasconcelos dos Santos (Orgs.) **Território negro: percepções históricas e educacionais sobre relações étnico raciais no Nordeste brasileiro**. Recife: UFPE, 2020, p. 26-39.

MARANHÃO, Decreto nº 206 de 12 de julho de 1919. Expede o regulamento para o ensino primário do Estado. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**, 16 jul. 1919. São Luís: Imprensa Oficial, 1919.

MORAES, Paulo de Tarso. **Saudades e lembranças**, 2020. Disponível em: <http://blogdopautar.com.br/11193-2/> . Acesso em 12 dez. 2020.

MORAES, J. N. **Vencidos e degenerados**. 4 ed. São Luís: Centro Cultural Nascimento Moraes, 2000.

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

#### JORNAIS

*Correio da Tarde, Diário do Maranhão, Pacotilha, Diário de São Luís, O Jornal, Folha do Povo, Notícias, A Campanha, O Imparcial, Pacotilha-O Globo*. Disponível em <http://memoria.bn.br/hdb/periodo.aspx> . Acesso de 2 janeiro de 2020 a janeiro de 2021.



## O DIA DO ÍNDIO NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE IMPERATRIZ<sup>1</sup>

*Fabricia Feitosa Barreto (UEMASUL) - fabriciafeitosaabarreto24@gmail.com*  
*Sandra Regina da Silva Gomes (UEMASUL) – saan192016@outlook.com*

### RESUMO

No dia 19 de abril de 1940 houve o primeiro congresso indigenista interamericano, onde reuniram-se várias delegações, na intenção de zelar pelos direitos de cada povo, gerando assim o “dia do índio”, essa data foi oficializada no dia 2 de junho de 1943 pelo então presidente Getúlio Vargas através do decreto – lei nº 5.540/43, criada para que as novas gerações não se esquecessem das verdadeiras raízes que formam o povo brasileiro, visto que, eles foram importantes para a construção e crescimento do Brasil e contribuem até hoje com seus conhecimentos. O objetivo deste artigo é analisar como esse dia é representado nas escolas, sob a ótica de alunos indígenas e não indígenas, visto que, a escola é o espaço onde deve-se haver o incentivo as crianças a conhecerem as diversidades culturais existentes, lugar também de desconstrução acerca dos equívocos cometidos ao longo do tempo, o que se pode observar é que por diversas vezes acaba tornando-se apenas um dia de lazer com comemorações vazias, que resumem esses povos

a apenas adornos diferenciados, corpos pintados e pouca vestimenta. A história do mundo foi construída por diversos pontos de vista e muitas dessas ideias até os dias atuais são consideradas como verdades prontas e definidas, porém a constante problematização dessas concepções representa uma chance de a instituição escolar recriar novas referências por meio de questionamentos, incentivando os alunos na busca por outras respostas. Nesse contexto, considerou-se relevante discutir a história dos nativos e sua cultura, visando identificar os equívocos assimilados ao longo da trajetória desses povos. A pesquisa foi realizada por meio de um questionário em uma escola de Ensino Fundamental de Imperatriz, com alunos do 4º ano, e teve como princípio, compreender como isso reflete no imaginário dos alunos, se tratando dessa comemoração alusiva. Autores como Bergamaschi (2012), Cunha (2012) e Silva (1988), subsidiam essa pesquisa.

**Palavras-chave:** Cultura Indígena. Dia do Índio. Ensino Fundamental.

### 1 INTRODUÇÃO

Estudamos a história do Brasil a partir do que chamamos de “descobrimto”, momento em que os navegadores portugueses avistaram as ilhas terreas, e automaticamente nomearam a si mesmos donos daquelas “terras virgens”, ignorando totalmente o fato da existência de uma sociedade já estabelecida, sua construção histórica e étnica. Hoffmann (2004, p. 127) afirma que: “Numa época tão remota, ainda tão presente, os colonizadores europeus caracterizaram de forma altamente genérica os povos originários dessas terras, por meio da nomenclatura “índios”.

Essa perspectiva não reconheceu as raízes desses povos, visto que ignoraram a riqueza e a importância dessas tradições na configuração dessas tribos e na forte representatividade que possuem para a história do Brasil. Vale ressaltar que esse pensamento fortalece os equívocos formados acerca dos povos indígenas. Muitas são as teorias e hipóteses criadas acerca de suas origens, no entanto, não se tem respostas

seguras, e muito menos se sabe ao certo o que aconteceu durante a formação dessas sociedades. Cunha (2012, p.11) afirma que: “Sabe-se pouco da história indígena: nem a origem nem as cifras de populações são seguras, muito menos o que realmente aconteceu. Mas progrediu-se, no entanto: hoje está mais clara, pelo menos, a extensão do que não se sabe”.

Portanto, o que se obteve com o avanço dos estudos, foi uma extensão acerca do que não se sabe, que nos permite imaginar, mas não preencher as lacunas históricas. Neste entendimento, o objetivo desta pesquisa é verificar como o dia 19 de abril, “dia do índio”, é representado no ambiente escolar, visto que sua história e suas raízes multiculturais foram reduzidas a apenas uma data comemorativa no calendário curricular. Medeiros (2012, p.54) afirma que:

[...]tratá-los de forma isolada e desconexa não contribui para a compreensão de sua historicidade. Pelo contrário, pode reforçar preconceitos. O discurso comemorativo opera generalizações, simplificações, caricaturas, trazendo um conjunto fixo de informações, muitas vezes descontextualizadas e pouco significativas.

Diante do exposto, é relevante entender como a atuação da escola influencia na construção do pensamento crítico do aluno sabendo da presença de diferentes povos dentro da escola e como isso reflete em seu imaginário, em se tratando dessa comemoração alusiva.

Partindo dessa perspectiva, sentimos a necessidade de analisar os paradigmas que limitam a visão sobre a cultura indígena a partir da pesquisa de campo em uma escola de Ensino Fundamental de Imperatriz, com interlocutores indígenas e não indígenas, buscando uma outra perspectiva, além da história contada pelos colonizadores.

## 2 OS POVOS INDIGENAS NA HISTÓRIA DO BRASIL

Historiadores afirmam que antes da chegada dos portugueses à América, havia milhões de índios nas terras brasileiras, milhares de famílias divididas em povos de acordo com seu tronco linguístico. “O Brasil é múltiplo: é Guarani, Kaingang, Charrua, Minuano, Xokleng, Terena, Paresi, Nambiquara, Bororo Mekranó e tantos outros (HOFMANN, 2004, p.128)” , povos distintos, mas semelhantes na sua cultura, ciência, sua forma de usar a medicina e seu amor pela natureza, são características que os unem.

Com a chegada dos portugueses em 1500 no continente brasileiro, eles se depararam com diferenças culturais importantes, fato este que os obrigaram a adaptar-se ao convívio com os indígenas e compreender o modo de vida e as tradições desses povos

Assim, apesar de toda a sua potência guerreira e técnica, os colonialistas tiveram de aprender com eles a viver nos trópicos, a cultivar seus frutos, a comer suas raízes e paulatinamente a criar nichos que começaram a atuar sobre os índios em torno. A esse processo se chamou, a tupinização no Brasil por ser a etnia Tupi a prevalecente no litoral à época da descoberta. (RIBEIRO, p.101, 2009).

Nessa perspectiva os portugueses se dispuseram por meio da convivência com os indígenas, aprender sobre seus costumes e tradições, “esse encontro de sociedades do Antigo e do Novo Mundo” (CUNHA, 2012), trouxe modificações nas sociedades que antes eram puramente indígenas, dando lugar também a civilizações mistas.

Quando o período de colonização iniciou em 1547, os portugueses já tinham conhecimento absoluto das terras brasileiras, sabiam das fragilidades das tribos em relação ao seu poderio de guerra como também da amistosidade que tinham entre si, o que favoreceu o processo de retirada das riquezas do pau brasil e do ouro de maneira pacífica.

Além desses fatores, outro elemento decisivo na colonização dos povos aborígenes foi a catequização por meio dos jesuítas em 1549. Com a chegada da companhia de Jesus no Brasil, os portugueses puderam enraizar ainda mais sua cultura e religiosidade naqueles povos, desconsiderando tudo o que eles já sabiam e acreditavam. Esse empoderamento dos portugueses em relação aos povos indígenas resultou em uma discordância entre eles, gerando uma série de conflitos.

A ambição dos portugueses levou-os a ver os povos indígenas como mão de obra fácil e barata, todavia a resistência das tribos à escravidão e aculturação que estavam sofrendo gerou um efeito reverso que prejudicou o trabalho dos portugueses, e culminou em perseguição e extermínio das tribos.

O exacerbamento da guerra indígena, provocado pela sede de escravos, as guerras de conquista e de apresamento em que os índios de aldeia eram alistados contra os índios ditos hostis, as grandes fomes que tradicionalmente acompanhava as guerras, a desestruturação social, a fuga para novas regiões das quais se desconheciam os recursos ou se tinha de enfrentar os habitantes, a exploração do trabalho indígena, tudo isso pesou decisivamente na dizimação dos índios. (CUNHA 2012 p. 15)

Esse processo foi determinante para os povos indígenas e para a mudança na configuração imagética do continente brasileiro, pois as constantes reduções das tribos em virtude da matança, beneficiaram os portugueses que agora podiam explorar completamente as riquezas do Brasil sem qualquer empecilho.

A consequência desse extermínio pelos interesses portugueses gerou nos anos que se seguiram uma espantosa diminuição que foi responsável por “reduzir uma população que estava na casa dos milhões em 1500, aos pouco mais de 800 mil índios que hoje habitam o Brasil” como afirma Cunha (2012 p.14).

### 2.1 Os equívocos sobre a cultura indígena

Muitos foram os equívocos cometidos acerca dos povos indígenas e que ainda persistem em nossa concepção, o primeiro a destacar é a ideia de índio genérico, ainda se acredita que eles possuem apenas uma língua e compartilham da mesma crença, todavia atualmente no Brasil habitam mais de 300 povos que falam mais de 275 línguas, Freire (2000) afirma que:

se fosse, os índios TUKANO, DESANA, MUNDURUKU, WAIMIRI-ATROARI deixariam de ser eles mesmos para se transformarem no “índio genérico”. Cada povo tem língua, religião, arte e ciência próprias. Hoje, vivem no Brasil mais de 200 etnias, que falam mais de 180 línguas, com grau de comunicação variável.

Dessa forma, compreendemos que é inegável a riqueza cultural e linguística dessas etnias, a contribuição que estes têm na perpetuação de sua língua e costumes durante o tempo em que eram maioria no território brasileiro.

Porém, ainda é bastante presente no imaginário da sociedade, a ideia de que os povos indígenas vivem imersos em uma cultura ultrapassada e que seus costumes são primitivos pois ainda vivem em ocas, andam desnudos pela mata e caçam com arco e flecha os animais da floresta.

Essa concepção infelizmente iniciada a partir do relato de Pero Vaz de Caminha a coroa portuguesa foi determinante para reverberar ao longo de séculos essa crença a respeito dos povos indígenas, desconsiderando as constantes mudanças culturais e sociais que sofreram ao longo do tempo e como se modificaram em sua imagem adaptando-se às modernidades.

Nesse sentido, a perspectiva de tradições indígenas estagnadas pelo tempo ainda persiste no imaginário social, principalmente no âmbito escolar onde a retratação da cultura indígena reproduz essa mentalidade.

Para Bergamaschi (2005) esse pensamento está imerso em uma falta de conhecimento mais esclarecedora sobre a cultura indígena, o que produz nos alunos equívocos a respeito desses povos, fazendo-os pensar de forma eurocêntrica e etnocêntrica. Essa ideia gera também outro equívoco que se têm sobre os saberes das tribos pois considera-se que os conhecimentos milenares dos índios não se encaixam aos padrões da modernidade e sua cultura agrega valor apenas as suas etnias.

É necessário compreender que a presença indígena hoje no Brasil demonstra que sua história acompanhou o tempo e as mudanças sociais, influenciando mesmo que silenciosamente os costumes e culturas da sociedade.

### **3 O DIA DO ÍNDIO SOB A ÓTICA DOS INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS**

No dia 19 de abril de 1940 houve o Primeiro Congresso Indigenista Interamericano, onde reuniram-se delegações indígenas do Panamá, Estados Unidos e Chile no município de Pátzcuaro, localizado no estado de Michoacán – México. O Objetivo deste congresso era zelar pelos direitos dos povos indígenas, estando eles representados por líderes de diferentes regiões.

Sabe-se que antes da chegada dos colonos, as américas eram povoadas por múltiplas denominações e culturas diferentes e que a ganância dos portugueses dizimou centenas de famílias indígenas, fazendo com que muitos rituais e memórias fossem esquecidas, enfraquecendo sua identidade.

Partindo dessa visão, um dos principais pontos levantados pelos congressistas é que deveria haver uma data específica dedicada apenas ao o estudo dos problemas acerca dos povos indígenas, sabendo que desde a chegada dos colonos esses povos vêm sendo dizimados, além de perder seus territórios.

Na tentativa de preservar a identidade desses povos, o dia do índio foi criado para que as novas gerações não esqueçam das verdadeiras raízes que formam o povo brasileiro. Essa data foi oficializada no dia 2 de junho de 1943 pelo então presidente Getúlio Vargas através do decreto – lei nº 5.540/43:

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 180 da Constituição, e tendo em vista que o Primeiro Congresso Indigenista

Interamericano, reunido no México, em 1940, propôs aos países da América a adoção da data de 19 de abril para o "Dia do Índio", decreta:

Art. 1º - considerado - "Dia do Índio" - a data de 19 de abril.

Art. 2º - Revogam-se as disposições em contrário.

Durante o dia do índio, as escolas e demais instituições deveriam incentivar as crianças e jovens a conhecerem as diferentes culturas e povos existentes, no entanto, o que ocorre nessa data é por muitas vezes apenas comemorações vazias, e sem ligação alguma com as verdadeiras raízes nativas.

Para melhor compreensão sobre o tema, foi realizada uma pesquisa por meio de questionário em uma escola de Ensino Fundamental de Imperatriz. A instituição possui em seu espaço, crianças indígenas e não indígenas, por esse motivo, duas alunas que cursam o 4º ano do ensino fundamental foram selecionadas com o propósito de responder perguntas a respeito do dia do índio e as ideias que pensam sobre a cultura indígena.

Abaixo segue as respostas ao questionário.

#### **Aluna Indígena**

1. A qual povo você pertence?

R. Timbira. Mas vou poucas vezes lá porque estudo e moro aqui. A minha mãe é que sempre vai à aldeia.

2. Você sofre algum tipo de preconceito por ser indígena na sua escola?

R. Não. Todos me tratam normalmente sem diferença.

3. Os outros alunos questionam muito sobre sua cultura?

R. Sim. Querem saber como é viver na aldeia, como é a cultura, as comidas e como é comer carne de caça.

4. Você comemora o dia do índio?

R. Sim. Meu povo se reúne para as festas, fazem comidas, brincadeiras com arco e flecha e dançam.

5. O que acha das comemorações do dia índio na escola?

Acho legal.

6. Você participa?

R. Sim, mas não é todo ano que a escola faz.

#### **Aluna não indígena**

1. Quem são os indígenas para você?

R. Um povo igual a gente, normal.

2. O que você sabe sobre eles?

R. Que eles são legais, não muita coisa.

3. Você já visitou uma aldeia?

R. Não.

4. Já conheceu ou viu de perto algum índio?

R. Sim, estudo com uma menina indígena.

5. Sabe qual o dia do índio?

R. Dezenove de abril.

6. O que você sabe aprendeu sobre os povos indígenas na escola?

R. Ah, o básico, que eles vivem em aldeias, caçam, pescam...

7. O que você sabe sobre a cultura indígena?

R. Não sei muito.

8. O que acha do índio, cite um lado bom e outro ruim.

R. O lado bom é que eles são amigáveis e legais, o lado ruim é que eles são fechados com quem não conhecem.

9. Tem vontade de conhecer algum índio, sua cultura, sua aldeia?

R. Sim.

10. A sua escola já fez algum estudo, trabalho ou seminário sobre o índio?

R. Não. Apenas no dia do índio mesmo. As professoras pedem pra gente desenhar na folha e enfeitam as crianças com o cocar de índio e a pintura.

11. Você sabia que possui traços indígenas?

R. Não.

12. Você já teve alguma conversa sobre o índio com os pais ou somente com a escola?

R. Sim. Sobre como é a cultura, essas coisas, já a escola não comemora todo ano não.

A partir dessas observações, se constata a forte presença de elementos que caracterizam a visão das entrevistadas a partir de diferentes concepções de vivência. A discrepância de ideias a respeito dos povos indígenas por parte da aluna não indígena representa uma realidade bastante difundida no âmbito escolar, uma falta de conhecimento aprofundado sobre a história dos povos que nos antecederam assim como de sua cultura.

Hoje ainda, por lhes desconhecermos a história, por ouvirmos falar, sem entender-lhe o sentido ou o alcance, em sociedades “frias”, sem história, porque há um tropo propriamente antropológico que é chamado “presente etnográfico”,

e porque nos agrada a ilusão de sociedades virgens, somos tentados a pensar que as sociedades indígenas de agora são a imagem do que foi o Brasil pré-cabralino, e que, como dizia Varnhagen por razões diferentes, sua história se reduz estritamente à sua etnografia. (CUNHA, 2012, p. 11 e 12).

Esse pensamento difundido ao longo dos anos facilitou o enraizamento de preconceitos sobre essas etnias, fato que corrobora também o desinteresse pela história e vida de nossos ancestrais, esquecendo-se de que estes não são povos isolados ou desconhecidos, mas partícipes da sociedade e presentes no cotidiano.

A diferença perceptível das duas entrevistadas é que a aluna indígena por ser parte de um povo possui conhecimento de sua tribo, ainda que superficial, porém significativo para aprendizagem sobre suas origens. Nessa perspectiva, a escola tem papel catalisador na desconstrução de pensamentos ultrapassados a respeito das etnias indígenas. Esse comprometimento em produzir novos conteúdos que se diferencia do comum representa um desafio que deve ultrapassar as narrativas equivocadas.

É necessário levar em consideração que a história do mundo foi construída por diversos pontos de vista e que muitas dessas ideias até os dias atuais são consideradas como verdades prontas e definidas, porém a constante problematização dessas concepções representa uma chance de a instituição escolar recriar novas referências por meio de questionamentos, incentivando os alunos na busca por outras respostas.

Para Silva (1988) é necessário primeiro entender a visão de cada um e considerar o que pensam através de seus olhares. Essa ideia é o início de uma desconstrução importante que produzirá resultados expressivos ao indivíduo que se submete a compreender o outro. Em se tratando da história dos indígenas, tal concepção é necessária para que o dia do índio não seja apenas mais uma data comemorativa, mas uma data significativa todo os dias do ano letivo.

### 3 CONCLUSÃO

Muitas são as questões a serem discutidas sobre os povos indígenas, neste artigo buscou-se tratar do “dia do índio” a partir de um contexto histórico, fazendo referência aos índios no Brasil, seguindo com uma análise de questionário realizado com alunos indígenas e não – indígenas. Pode-se perceber que apesar do avanço nos estudos sobre os povos indígenas, as lacunas na educação continuam sendo preenchidas com atividades lúdicas sem fundamento, onde os alunos se divertem fazendo desenho de arco e flecha enquanto os professores confeccionam cocar para colocar em suas cabeças. Diante do

exposto, evidencia-se que, a escola tem papel fundamental na desconstrução dos equívocos enraizados ao longo do tempo e valorizar a verdadeira história dos povos indígenas. Preenchendo as lacunas ainda presentes nos livros didáticos, se tratando do “descobrimento” do Brasil.

Em vista dos argumentos apresentados, pode-se afirmar que é necessário levar em consideração que a história do mundo foi construída por diversos pontos de vista e que muitas dessas ideias até os dias atuais são consideradas como verdades prontas e definidas, porém a constante problematização dessas concepções representa uma chance de a instituição escolar recriar novas referências por meio de questionamentos, incentivando os alunos na busca por outras respostas.

#### REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. et al. (Org), **Povos indígenas e educação**, 2. ed. 2012.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil**. 1. ed, São Paulo, 2012.

Disponível em  
<<http://www.educacional.com.br/upload/blogSite/5048/5048578/8577/1%20>

[serie%20bim46201017199.pdf](#)>

Acesso em 20/11/2019.

FREIRE, José de Ribamar Bessa. **Cinco ideias equivocadas sobre o índio**. In: **O saber construído a partir de nós**. Manaus: CENESCH Publicações, 2000.

SILVA, Aracy Lopes da. **Índios**. Ática, São Paulo, 1988

## “GRAMÁTICA PRIMÁRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA: PARA USO DAS ESCOLAS” DE PAULINO DE BRITO (1943?): a obra como objeto físico.

Rosane da Silva Barros (UFPA) - [rosanesilva722@gmail.com](mailto:rosanesilva722@gmail.com)

### RESUMO

O livro escolar constitui documento importante para a compreensão e manutenção da história da educação na Amazônia, no Brasil e no mundo. Entretanto, no Brasil, não há tanta preocupação em conservar livros escolares antigos. Para Choppin (2004), os livros didáticos foram por muito tempo tratados com certo descaso, tanto por historiadores quanto por bibliógrafos, sendo recente o interesse por essa linha de pesquisa. Por este motivo, esta pesquisa tem como objetivo principal analisar a *'Gramática primária da língua portuguesa: para uso das escolas'* de Paulino de Brito (1943?) como objeto físico. Para tanto, faz-se necessário entender o contexto histórico em que a obra foi escrita, compreender o papel de Paulino de Brito para a educação do Pará e analisar as principais características da obra do autor. A pesquisa está fundamentada nos estudos Choppin (2004), Auroux (1992), Fávero e Mollina (2006) e (2010), Duarte (2018), dentre outros. O trabalho está inserido nas discussões do projeto de pesquisa 'A produção do livro didático na Amazônia paraense: gramáticas infantis e livros de leitura (1820 a 1920)', que busca reconstituir aspectos relacionados a produção, regulamentação, difusão e adoção de livros didáticos de português em escolas paraenses. A investigação ajuda a compreender aspectos sociais, culturais e educacionais da Amazônia paraense no período estudado e entender a importância de livros escolares produzidos no Pará e de autores paraenses para a constituição da história do livro no Brasil. Sendo assim, é de suma importância a documentação e a valorização do livro como documento histórico.

**Palavras-chave:** História do livro. Gramáticas. Cultura material escolar.

### ABSTRACT

The schoolbook is an important document for the understanding and maintenance of the history of education in the Amazon, in Brazil, and in the world. However, in Brazil, there is not so much concern in preserving old textbooks. For Choppin (2004), textbooks were for a long time treated with a certain neglect, both by historians and bibliographers, and the interest for this line of research is recent. For this reason, the main purpose of this research is to analyze the *'Gramática Primária da língua portuguesa: para uso das escolas'* by Paulino de Brito (1943?) as a physical object. To do so, it is necessary to understand the historical context in which the work was written, understand Paulino de Brito's role for the education of Pará, and analyze the main characteristics of the author's work. The research is based on the studies Choppin (2004), Auroux (1992), Fávero and Mollina (2006) and (2010), Duarte (2018), among others. The work is inserted in the discussions of the research project 'The production of the textbook in the Pará Amazon: children's grammars and reading books (1820 to 1920)', which seeks to reconstruct aspects related to the production, regulation, diffusion and adoption of Portuguese textbooks in Pará schools. The research helps to understand social, cultural, and educational aspects of the Pará Amazon in the studied period and to understand the importance of schoolbooks produced in Pará and Pará authors for the constitution of the history of the book in Brazil. Thus, it is of utmost importance to document and value the book as a historical document.

**Keywords:** History of the book. Grammars. School material culture.

## 1 INTRODUÇÃO

A cultura material escolar “significa compreender, num espectro ampliado, os mais diversos componentes materiais ligados ao mundo da educação” (SOUZA, 2007, p. 176). Nesse sentido, Marques e Maschio (2015, p. 2809), apontam que

A cultura material escolar deve ser entendida como toda materialidade da escola, ou seja, objetos; artefatos; tecnologias; entre outros utensílios, que são

utilizados para a produção de conhecimentos, pois tais materiais não expressam somente uma forma, mas também ideias envolvidas neste processo de produção e apropriação dos objetos. Além disso, a materialidade está articulada aos aspectos culturais de um povo, e, portanto a cultura material pode ser definida como toda produção material e imaterial, como objetos, utensílios, regras, religião, hábitos, ideologia entre outros.

Portanto, esta pesquisa considera que o livro escolar constitui documento importante para a compreensão e manutenção da história da educação na Amazônia, no Brasil e no mundo. Entretanto, os livros didáticos, de acordo com Choppin (2004), foram por muito tempo tratados com certo descaso, tanto por bibliógrafos quanto por historiadores, e o interesse por essa linha de pesquisa é bem recente. Dessa forma, são importantes as pesquisas que envolvem a valorização de obras escolares, pois o estudo da cultura material ajuda a compreender vestígios e elucidar determinadas culturas, além de ajudar a compor histórias e entender como se dava a educação em determinada época, país, escola entre outros (MARQUES E MASCHIO, 2015).

Ademais, o referencial teórico utilizado no trabalho foi: Auroux (1992), que aborda o nascimento das ciências da linguagem e o processo de gramatização; Fávero e Molina (2006) e (2010), que discutem as concepções linguísticas no século XIX sobre a gramática no Brasil e sobre as primeiras gramáticas da infância, dentre outros. Além disso, foi realizada pesquisa bibliográfica em obras de historiadores, enciclopédias e outras fontes que tratam de gramáticas produzidas no Brasil no período de 1820 a 1920, e pesquisa documental em uma gramática do século XIX.

O trabalho foi dividido em duas partes: na primeira, faz-se uma abordagem sobre a produção de gramáticas produzidas no Pará no período de 1820 a 1920; e na segunda parte do trabalho, busca-se compreender a importância de Paulino de Brito para a história da educação no Pará e as principais características da gramática paraense escolhida para análise.

## **2 A PRODUÇÃO DE GRAMÁTICAS NO ESTADO DO PARÁ NO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX**

No final do século XIX e início do século XX, o Brasil passava pela fase de transição do Império para a República. Nesse período, muitos autores que já haviam publicado algumas obras escolares no Império, tiveram que adequar suas obras aos ideais republicanos. Este foi um momento em que, conforme apontam Fávero e Molina (2006,

p.194), o brasileiro via-se dividindo entre a modernidade preconizada pela República e a tradição, herança de um país que havia saído há pouco tempo do regime monárquico. Nesse contexto, o estado do Pará já ocupava uma posição de destaque, no que se refere, à produção de livros escolares. Moreira (1979, p.11) elucida que “entre os setores culturais em que o Pará comporta um honroso confronto com o que de melhor existe no País inclui-se sem dúvida o setor das letras didáticas”.

Sob o mesmo ponto de vista, Maricilde Coelho (2003, p.1), ao falar sobre a produção de livros escolares no Pará, afirma que

Os livros escolares com maior número de obras produzidas foram os de gramática, leitura e moral e cívica, porém todas as disciplinas do ensino primário foram contempladas com a produção de livros escolares de autores paraenses. É relevante perceber que a intensa movimentação na área da editoração no Pará ocorreu no período áureo do ciclo da borracha. O final do século XIX e início do século XX foi um período de prosperidade na Amazônia e o mercado editorial participou desse crescimento econômico e cultural da região.

Diante do exposto, é de conhecimento geral que o desenvolvimento da fala se dá de forma espontânea e natural, nas relações sociais. Mas, o sistema de escrita exige um processo de aprendizagem complexo. A escrita envolve um dos papéis fundamentais da gramática: sistematizar para, então, transmitir o saber linguístico (FÁVERO E MOLINA, 2006, p. 46). Dessa forma,

A gramática não é uma simples descrição da linguagem natural, é preciso concebê-la também como um **instrumento linguístico**: do mesmo modo que um martelo prolonga o gesto da mão, transformando-o, uma gramática prolonga a fala natural e dá acesso a um corpo de regras e de formas que não figuram junto na competência de um mesmo locutor (AUROUX, 1992, p. 69).

No Brasil, no ensino de língua portuguesa, a gramática teve primazia sobre a leitura e a escrita. Dessa maneira, esse gênero escolar, conforme aponta Auroux (1992), tornou-se tanto uma técnica pedagógica de ensino-aprendizagem das línguas quanto um meio de descrevê-las. Por isso, é necessário pensar no gênero como um objeto histórico que compõe a cultura material escolar. Logo, essa pesquisa toma como objeto de estudo a gramática por considerar que esta possui grande relevância para a história da educação.

Outrossim, convém citar, que a respeito da produção de gramáticas no estado do Pará, diversas pesquisas foram realizadas pelo Grupo de Estudo em História do Livro Didático da Amazônia (GEHLDA) e já resultaram na publicação de vários artigos sobre a história do livro escolar no Pará. Em alguns destes estudos, são apresentados quadros

atualizados de gramáticas produzidas no Pará na segunda metade do século XIX. Já foram catalogadas 19 gramáticas produzidas no Pará no período de 1820 a 1920, dentre as quais, podemos citar: *A Grammatica Portugueza* de Julio Cezar Ribeiro de Souza, publicada em 1872, que marcou o início do processo de gramatização no Pará, pois, de acordo com Moreira (1979, p.30) “em termos de editoração local, parece que a gramática de Júlio César foi realmente a primeira publicada no Pará”. Temos também obras de gramáticos como Vilhena Alves, Felipe Pinto Marques e Laudelino Batista e Paulino de Brito.

Em vista disso, na próxima seção, analisaremos as características da “Gramática Primária da Língua Portuguesa” de Paulino de Brito e será apresentado, de forma breve, a vida do autor desse compêndio. Vale salientar que o autor aqui abordado não era paraense de nascimento, mas toda sua produção e atividades didáticas se desenvolveu no estado do Pará (DUARTE, 2018, p. 129).

### 3 GRAMÁTICA PRIMÁRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA

De acordo com Sacramento Blake (1900), a primeira edição da *Gramática Primária da Língua Portuguesa* foi publicada no Pará em 1899 pela Jablonski Vogt & Cia. O compêndio tem, pelo menos, 31 edições. Neste trabalho, analisamos a 26ª. edição, publicada em 1943?. Conforme aponta Moreira (1979, p. 34), essa gramática foi instrumento efetivo de aprendizagem da língua no Pará durante cerca de meio século. O autor afirma, ainda, que jamais uma obra desse gênero teve tanta aceitação.

Imagem 1: Capa da Gramática Primária de Paulino de Brito



Fonte: Acervo da seção de obras raras da Biblioteca Pública Arthur Vianna (CENTUR)

### 3.1 O autor Paulino de Brito

A *Gramática Primária da Língua Portuguesa* é da autoria de Paulino de Almeida Brito, outro grande autor do final do século XIX e início do século XX. Moreira (1979) o considera o mais eminente sucessor de Vilhena Alves. “Brito produziu menos porém se projetou mais no que respeita ao cultivo da língua e das letras” (MOREIRA 1979, p. 34). Nasceu na cidade de Manaus, em 9 de abril de 1858, e faleceu em Belém, em 1919. Filho de Paulino de Brito e de D. Ricarda de Almeida Brito. Formou-se em Direito pela Faculdade de Recife, sendo por muitos anos professor da Escola Normal do Pará.

Paulino de Brito defendeu, em duas obras importantes, *Colocação de pronomes* e *Brasileirismos de colocação de pronomes*, as variantes linguísticas brasileiras, que se distanciavam das variantes do português europeu. As duas obras foram o resultado de diversas polêmicas travadas com Cândido de Figueiredo, gramático português. Contudo, o maior legado deixado por Paulino de Brito está em suas atividades como professor que impulsionaram a produção de gramáticas como *Grammatica Primaria da Língua Portugueza* (1899); *Grammatica complementar da língua portugueza* (1908) e a *Grammatica do professor* (1908) (MOREIRA, 1979, p. 34-35). A primeira gramática elementar escrita pelo autor contribuiu não só para a educação paraense, mas também

para a nacional. O educador falava de forma clara e se destacava entre os gramáticos de sua época que, em sua maioria, tratavam as questões da língua nacional de maneira complicada e distante do contexto sócio-histórico e cultural dos brasileiros. Essas particularidades davam a Paulino de Brito notoriedade e o colocavam como um intelectual de destaque na educação nacional.

### 3.1.1 Características da Gramática Primária da Língua Portuguesa

A respeito da capa da obra, vemos que está meio desgastada, mas podemos verificar as seguintes informações: o título da obra e a informação de que foi produzida para uso das escolas. Logo abaixo, vem o nome do autor Paulino de Brito. Em seguida, há a informação de que a obra foi unanimemente aprovada pelos Conselhos Superiores de Instrução Pública da Capital Federal e da Amazônia e mandada adotar oficialmente nas escolas. Consta que a edição é a 26ª, que foi revista de acordo com a ortografia adotada pelo Decreto-Lei n. 292 de 23 de fevereiro de 1938. Por fim, há a informação de onde o compêndio pode ser adquirido: A Venda nas principais livrarias.

É uma gramática pequena de 84 páginas. Sobre a edição, não há indicação de ano de publicação, mas na última página do livro encontram-se informações sobre uma outra obra do autor, do mesmo período, datada no ano de 1943. Presume-se que esta edição seja do mesmo ano.

A obra de Paulino de Brito não traz, como se fazia, Prefácio ou Introdução. O autor já inicia a obra conceituando gramática: “*Gramática é o estudo que tem por objetivo a correta expressão do pensamento por meio de palavras*” (p.5). Além disso, na concepção do autor, a gramática pode ser dividida em geral e particular.

#### Quadro 2: Divisão da gramática por Paulino de Brito

<b>Gramática Geral</b>	é a ciência dos princípios comuns a todas as línguas de um mesmo grupo.
<b>Gramática Particular</b>	é a arte que ensina a fazer uso correto de uma língua

Fonte: Produzido pela autora.

Ao retomar o sentido da gramática portuguesa, Brito a define como, “*é a arte que ensina a fazer uso correto da Língua Portuguesa*” (p.6). Esta definição, de acordo com Fávero e Molina (2006, p. 60) vai de encontro com a maior parte dos gramáticos dos

séculos XVII e XVIII, que definiam a gramática como a arte de escrever e falar corretamente:

Gramática portuguesa é a arte que ensina a falar, ler e escrever corretamente a língua portuguesa [...].

Ouçamos Soares Barbosa:

[a gramática] não é outra coisa [...] senão a arte que ensina a pronunciar, escrever e falar corretamente qualquer língua [...].

e mais adiante:

Porque a gramática da língua nacional é o primeiro estudo indispensável a todo homem bem criado, o qual ainda que não aspire a outra literatura deve ter no menos a de falar e escrever corretamente a sua língua [...].

É o que encontramos também em Moraes Silva:

Gramática é a arte que ensina a declarar bem os nossos pensamentos, por meio de palavras [...]

Frei Caneca também afirma:

Gramática é a arte de reduzir a regras os princípios comuns a todas as línguas [...].

Além desses dados, no que diz respeito à organização da obra, Brito divide a gramática em quatro partes: fonologia, morfologia, taxinomia e a sintaxe. E estão distribuídas da seguinte maneira:

**Quadro 1: Divisão da gramática primária de Paulino de Brito**

<b>Fonologia</b>	Letras; Abreviações e símbolos; Sons; Sons vogais; Sons consoantes; Sílabas e grupos silábicos; Grupos vocálicos e consonantais; Acentuação; Quantidade; Metaplasmos; Ortografia; Notações léxicas; Notações sintáticas; Observação sobre o emprego das letras.
<b>Morfologia</b>	Elementos das palavras; Órgãos das palavras; Derivação-Composição; Flexão.
<b>Taxinomia</b>	O substantivo; O adjetivo; Pronomes; Os verbos; Conjugação dos verbos <b>ter</b> , <b>haver</b> , <b>ser</b> , <b>estar</b> ; Verbos regulares: primeira conjugação em <b>ar</b> ; conjugação do verbo <b>amar</b> ; segunda conjugação em <b>er</b> ; conjugação do verbo <b>temer</b> ; terceira conjugação em <b>ir</b> ; conjugação do verbo <b>partir</b> ; conjugação do verbo <b>pôr</b> ; conjugação dos verbos irregulares; primeira conjugação; segunda conjugação; terceira conjugação; O advérbio; A conjunção; A interjeição.
<b>Sintaxe</b>	Ideias gerais; Divisão da sintaxe; Regras de concordância; Regras de construção; Regras de regência.

Fonte: Produzido pela autora.

Ao falar sobre a *oração*, Brito a define como: “uma reunião de palavras formando um sentido”. Essa definição, segundo Fávero e Molina (2010), está baseada na tradição greco-latina.

A parte I da obra, que vai da página 5 a 78, em seu primeiro capítulo, o autor começa pelo campo da *fonologia*, que compreende a parte da gramática que trata dos sons que compõem as palavras. No segundo capítulo, o autor trata da *taxinomia*, à qual dá uma

atenção maior. Brito (1943?) afirma que esta é a parte que trata das classificações das palavras. Esta parte da obra vai da página 34 a 68 e compreende 35 das 84 páginas que compõem a obra analisada. E no terceiro capítulo, ele aborda a *morfologia*, o qual diz que é a parte que trata dos órgãos das palavras.

A parte II da obra tem somente 6 páginas, que vão da 79 a 84, em que o autor explora a parte que trata da coordenação das palavras na oração e das orações no período, a *sintaxe*.

Sendo assim, pode-se dividir a gramática de Paulino de Brito em duas partes: Lexicologia, que estuda a natureza e a forma das palavras e engloba a fonologia (fonética, ortografia e prosódia), morfologia e taxinomia. E a sintaxe, que é o estudo da frase e da proposição.

Ao longo da obra, foi verificado que o autor traz diversos questionários e, ao finalizar cada ponto abordado, coloca um questionário com perguntas referentes ao conteúdo estudado, como no exemplo abaixo:

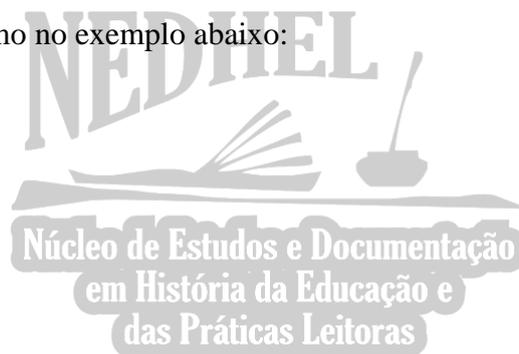
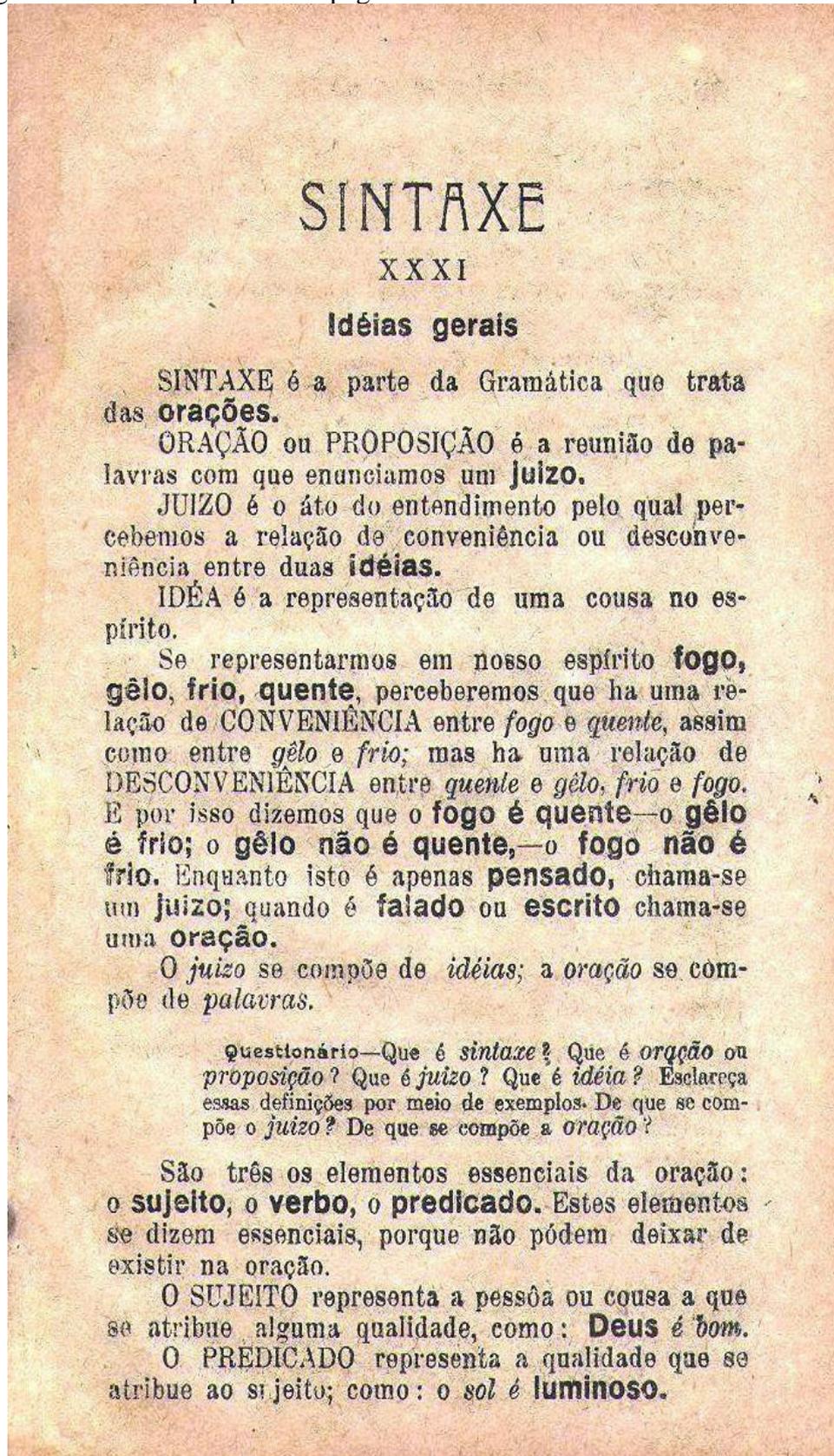


Imagem 2: Exercício proposto na pág. 79 da Gramática Primária de Paulino de Brito



Fonte: Acervo da seção de obras raras da Biblioteca Pública Arthur Vianna (CENTUR)

Percebe-se que todos os questionários têm suas respectivas respostas na própria explicação do autor. Além do mais, isso revela uma prática muito comum no período, que era a importância dada à memorização dos conteúdos. Nesse sentido, “A impressão que se tem é que, para os professores, valia a resposta mecânica, sem uma reflexão sobre o assunto. Lembremo-nos de que esse era o método escolástico, “tradicional” que atravessou séculos nas aulas de gramática” (FÁVERO E MOLINA, 2010, p. 76). Através dos questionários e outras características foi percebido que a obra traz marcas do modelo da gramática geral e filosófica.

Em sua obra, Brito ainda apresenta vestígios da corrente filosófica, quando, por exemplo, o autor divide a gramática em geral e particular. A primeira, o autor apresenta como uma ‘ciência’ enquanto que a segunda denomina como uma ‘arte’. Esta divisão, de acordo com Fávero e Molina (2006, p.94), é uma das características do modelo fundamentado nas tradições greco-latinas.

É notório, porém, que em alguns momentos, Paulino de Brito mostra-se inovador, como quando ele critica em sua obra o nosso alfabeto por dizer que ele é imperfeito e gera dificuldades para a ortografia. São características importantes da gramática científica que envolvem o critério filológico, com o método histórico-comparativo. Portanto, a gramática de Paulino de Brito, embora apresente características do modelo filosófico, também traz inovações relacionadas ao método científico.

### 3.1.1.1 Algumas considerações acerca da obra

Em relação ao autor, Eidorfe Moreira (1979, p.34-35), Paulino de Brito “*iniciou uma nova fase, a fase que chamaríamos de filológica*”. Na gramática de Brito, isso fica muito evidente quando ele tece uma crítica ao falar de *Letra*, por exemplo, a qual conceitua como “*um sinal gráfico que regularmente representa um som*” e o conjunto de todas as letras constituem o *alfabeto* de uma língua (p.7). Em relação ao nosso alfabeto, o autor o critica e diz que se ele fosse perfeito, cada letra corresponderia a um som e cada som corresponderia a uma letra. Contudo, as letras são caracteres destinados a representar diversos sons de que as palavras se compõem e o mesmo som frequentemente é representado por mais de uma letra. Há, ainda, vários sons que não têm nenhuma letra para os representar. Para Brito, este último fato é o motivo de serem necessários os

acentos: circunflexo, agudo e nasal. Estes três acentos, portanto, servem para suprir a falta de letra no alfabeto (p.19). O autor conclui que a imperfeição do alfabeto acaba gerando dificuldades para a ortografia.

Dessa forma, Fávero (1996) defende que as principais características das gramáticas desse período são fruto não somente de processos de reflexão teórica e de vivência, como também de adequação ou resposta a acontecimentos políticos, sociais, culturais e econômicos enfrentados na época de sua concepção.

#### 4 CONCLUSÃO

Esta pesquisa é resultado de estudos desenvolvidos no Grupo de Estudo em História do Livro Didático da Amazônia (GEHLDA). A gramática foi escolhida por sua grande relevância para a instrução pública primária e pela grande circulação dessa obra no Estado, atravessando a República. As edições da gramática de Paulino de Brito ultrapassam a década de 30. Isso dá ao autor grande credibilidade e aceitabilidade da sua obra.

É interessante citar que a gramática de Brito vem com algumas mudanças, principalmente, em relação às definições de alguns termos. Entretanto, podemos observar que a obra de Brito não foge à regra, no que se refere, ao duplo papel de muitas gramáticas, que são: descrever componentes lexicais, morfológicos e sintáticos e estabelecer regras que orientem o aluno/leitor determinando o que deve e o que não se deve fazer.

Este trabalho soma-se a muitos outros que buscam reconstruir fatos linguísticos, bem como, o diálogo entre autor, obra e sociedade, no período de concepção desses compêndios. O século XIX nos presenteou com uma grande produção de gramáticas no Pará, possibilitando a realização de importantes trabalhos sobre a história do livro escolar na região. Neste sentido, é necessário pensar na gramática não como monumento à língua, mas como objeto histórico.

Em suma, pode-se afirmar que a gramática está fortemente ligada ao ensino da língua na escola. Assim sendo, a investigação ajuda a compreender aspectos sociais, culturais e educacionais do estado, além de nos levar a entender a importância de livros escolares produzidos no Pará e de autores paraenses para a constituição da história do livro e da cultura material escolar na Amazônia Paraense e no Brasil.

## REFERÊNCIAS

## Fonte Primária

BRITO, Paulino Almeida de. **Grammatica Primaria da Lingua portugueza**. 26ª ed. Paris: Jablonski, Vogt & Cie, Pará, 1899.

## Outras fontes

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

BLAKE, Augusto Victorino Alves Sacramento. **Dicionario Bibliographico Brasileiro**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v, 5.

COELHO, Maricilde Oliveira. **O livro didático no Pará da Primeira República**. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbh/e2/pdfs/Tema3/3128.pdf>>. Acesso em 11 de janeiro de 2020.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 30, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <[www.Sciello.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf](http://www.Sciello.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf)> Acesso em: 27/01/2019.

DUARTE, Raimunda Dias. **Livros escolares de Leitura da Amazônia: produção, edição, autoria e discursos sobre educação de meninos, civilidade e moral cristã**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

FÁVERO, Leonor Lopes. **As Concepções Linguísticas no século XVIII: a gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 1996.

FÁVERO, Leonor Lopes; MOLINA, Márcia A. G. **As concepções linguísticas do século XIX: a**

**gramática no Brasil**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

FÁVERO, Leonor Lopes; MOLINA, Márcia A. G. **Construção do saber escolar – gramáticas da primeira infância**. Filologia E Linguística Portuguesa, 12 (1), 2010, p. 69-90. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v12i1p69-90>. Acesso em: 01/12/2020.

Fundação Cultural Do Pará. **Catálogo de Obras Raras ou Valiosas**. Disponível em: <

<http://www.fcp.pa.gov.br/catalogo-de-obras-raras>> Acesso em: 01/12/2018.

MARQUES, Mirian Ramos; MASCHIO, Elaine Cátia Falcade. **A cultura material escolar no colégio São José da Papa, Paraná**. Anais do XII Congresso Nacional de Educaçã: 2015, p. 2805- 2817. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18397\\_11623.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18397_11623.pdf). Acesso em: 01/12/2020.

MOREIRA, Eidorfe. **O Livro Didático Paraense: breve notícia histórica**. Belém: Imprensa Oficial, 1979.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da Cultura Material Escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 163-189.

## A ARQUITETURA ESCOLAR NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO PARÁ DURANTE A PRIMEIRA REPÚBLICA

*Adrian Santos (UFPA) – adriansanctorum.eng@gmail.com*

*Alberto Damasceno (UFPA) – albertod@ufpa.br*

*Pedro Leite (UFPA) – pedrovictorleite18@gmail.com*

### RESUMO

Esse trabalho apresenta uma reflexão acerca da arquitetura escolar como fator de proteção da memória educacional e arquitetônica no estado do Pará e das influências dessa temática dentro do universo da história da educação no estado durante o período da Primeira República, de maneira a resgatar o histórico dos espaços escolares daquele período, os quais apresentavam grande dificuldade para o desenvolvimento da instrução do país, pois havia problemas em decorrência da quantidade e qualidade dos prédios e, conseqüentemente, a ocorrência de empecilhos para a realização das aulas tendo em vista que os espaços eram tidos como precários do ponto de vista sanitário. Ademais, é notável que o desenvolvimento econômico, resultado da comercialização de látex na Amazônia, foi um fator que alavancou importantes mudanças na organização político-administrativa do Pará, o que proporcionou uma grande alteração em alguns prédios escolares, que começaram a passar por modernizações e se afastaram de seu antigo modelo precário. Outrossim, é importante destacar que o trabalho tem como outro objetivo, contribuir com promoção da integração entre as ciências da história, da educação e da arquitetura para divulgar a importância da preservação desta memória como um patrimônio do estado. O trabalho tem como base de seu referencial teórico Moacyr (1937), Marcílio (2005), Castro (2009), Bencostta e Braga (2011), Sabino (2012), Dórea (2013), Cruz e Stamatto (2018). Enquanto resultados preliminares podemos inferir que o estudo da memória educacional e arquitetônica na Arquitetura Escolar está intimamente ligado à temática da história da educação e, mostra-se extremamente necessário para a conservação do patrimônio cultural do estado, visto que, ambos os objetos de estudo estão intimamente ligados quando se faz a relação entre a arquitetura e o período histórico e contexto da época na Primeira República. Em síntese, os modelos arquitetônicos das escolas revelam mais do que se imagina sobre a instituição e a educação no estado durante a transição do século XIX para o XX.

**Palavras-chave:** Arquitetura escolar. Memória Educacional. História da Educação no Pará.

### ABSTRACT

This work presents a reflection about school architecture as a protective factor of educational and architectural memory in the state of Pará and the influences of this theme within the universe of the history of education in the state during the period of the First Republic, in order to rescue the history of school spaces of that period, which presented great difficulty for the development of the education of the country, because there were problems due to the quantity and quality of the buildings and, consequently, the occurrence of obstacles for the realization of the classes considering that the spaces were taken as precarious from the sanitary point of view. In addition, it is notable that economic development, resulting from the sale of latex in the Amazon, was a factor that leveraged important changes in the political and administrative organization of Pará, which led to a major change in some school buildings, which constituted undergoing modernizations and have moved away from their old precarious model. Furthermore, it is important to highlight that the work has as another objective, to contribute with promoting the integration between the sciences of history, education and architecture to publicize the importance of preserving this memory as a state heritage. The work is based on its theoretical framework Moacyr (1937), Marcílio (2005), Castro (2009), Bencostta and Braga (2011), Sabino (2012), Dórea (2013), Cruz and Stamatto (2018). As preliminary results, we can infer that the study of educational and architectural memory in School Architecture is closely linked to the theme of the history of education and, it is extremely necessary for the conservation of the cultural heritage of the state, since both objects of study they are closely linked when the relationship between architecture is made and the historical period and context of the time in the First Republic. In short, the architectural models of the schools reveal more than one images about the institution and education in the state during the transition from the 19th to the 20th century.

**Keywords:** School architecture. Educational Memory. History of Education in Pará.

## 1. INTRODUÇÃO

Este estudo em andamento refere-se a arquitetura dos prédios escolares na história da educação no estado do Pará durante a Primeira República, especificamente, os grupos

escolares da capital criados entre o período de 1889-1907. A pesquisa objetiva analisar as características arquitetônicas da edificação escolar e relacionar à ideologia política da época.

No âmbito metodológico, este estudo é uma pesquisa documental e foi desenvolvida nas seguintes etapas: 1) levantamento e revisão bibliográfica de estudos relacionados que estavam relacionadas às edificações escolares, ou que retratavam a discussão sobre a educação primária no período; 2) Coleta parcial de fontes e; 3) análise parcial das fontes selecionadas. Além disso, serão realizadas visitas às instituições que ainda existem a fim de registrar e analisar as características arquitetônicas preservadas.

Nossa escolha se deve ao fato do espaço físico escolar durante a Primeira República ter se tornado símbolo e objeto de consolidação do novo regime.

A escolarização tornou-se uma ferramenta de sustentação do modelo político fundamentando-se no legado da finalidade moralizadora, cívica, civilizadora da educação (MOACYR, 1937, p. 108), ideologia positivista considerada fundamental para a construção de uma nova sociedade (CASTRO & REGATTIERE, 2009, p. 20).

Além da reforma da Instrução Pública, a arquitetura escolar se tornou um instrumento de atuação de governos locais e disseminação das ideias e valores republicanos, a exemplo do que defendem Azevedo & Stamatto (2012, p. 32) para quem “os prédios escolares fizeram parte da produção da leitura da modernidade e do progresso feita pelas elites locais e se transformaram em um dos alvos prediletos para a difusão do ideário republicano.”

A preocupação com a construção de ambientes adequados para a instrução existe desde o período imperial, onde foram edificadas algumas instalações públicas, como “as escolas de primeiras letras em São Paulo” (AMBROGI, 2011, pag. 2). No entanto, somente após a proclamação da República se difundiu expressivamente a ideia de um prédio planejado e construído para realizar a Instrução Pública.

A concepção do projeto dos prédios destinados à Instrução Pública levou em consideração a otimização do tempo de ensino na sala de aula, a partir da graduação das turmas, além da transformação da cultura material do espaço pedagógico que proporcionou melhor conforto ambiental e condições higiênicas aos usuários. Segundo Azevedo, Amorim & Santos (2017), o ambiente escolar tornou-se primordial para transformar a sociedade e torná-la mais saudável e higiênica, pois tinha como objetivo

principal erradicar vícios, inculcar hábitos saudáveis, disseminar medidas higiênicas e orientar a população sobre a prevenção de moléstias.

O conforto ambiental das instituições também foi prioridade na elaboração do projeto. Artíficos arquitetônicos que proporcionassem maior ventilação e iluminação aos ambientes, a coloração das paredes com cores claras para conferir a aparência de limpeza, a projeção dos compartimentos e a disposição do mobiliário nas salas de aula a fim de oferecer melhor disciplina e ergonomia aos usuários, caracterizou os novos estabelecimentos da Instrução Pública.

Outra dimensão importante na concepção destes edifícios era a sua estética que passou a simbolizar o projeto político de modernização do país com técnicas construtivas avançadas, embelezadas pela arquitetura diferenciada e imponente do ecletismo.

A arquitetura dos prédios escolares possuía características diferentes das demais edificações públicas na Primeira República. Estas foram demarcadas por “uma concepção espacial historicamente construída e cuja configuração dotou-lhes de identidade particular, representando um significativo empreendimento visual e simbólico de propaganda do Novo Regime Político instaurado” (BENCOSTTA&ERMEL, 2019).

Assim, as políticas educacionais do novo regime, regidas pelo Positivismo e Higienismo, prezavam tanto pela modificação no currículo da escola primária, quanto no espaço físico escolar.

## 2. A CRIAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES

As primeiras iniciativas republicanas, no governo provisório (1889-1891) foram lideradas por Justo Chermont, que teve José Veríssimo como diretor da Instrução Pública e abrangeram a reforma do ensino primário. Em sua gestão, o ensino primário era formado por escolas provisórias de 1º e 2º graus, atendendo às exigências da Lei nº 1.295, de 20 de dezembro de 1886. Sobre isso, Veríssimo observou que “essas escolas estavam mais para um recurso eleitoral, pois não estavam de acordo com as necessidades reais demandadas pela população” (FRANÇA, 2004, p. 125), e acreditava que a instrução pública paraense precisava de atenção, especialmente a escola elementar que era considerada essencial, pois a alfabetização era exigida para que as pessoas tivessem participação política.

José Veríssimo sugeriu uma forma de organização escolar que ia de encontro às concepções de Escola Primária entendidas e vigentes naquele período. Naquela época, o

ensino primário reunia em uma mesma sala alunos com graus de conhecimentos diferentes, tendo como responsável um único professor. A proposta de José Veríssimo sugeria “a organização do ensino primário dividido em cursos ou classes, de acordo com o grau de conhecimento dos alunos, confiando cada uma dessas modalidades de ensino a um professor” (FRANÇA, 2004, p. 131).

Alexandre Vaz Tavares, diretor da Instrução Pública em 1893 e 1894, também solicitou em seus relatórios dirigidos ao então governador Lauro Sodré, a construção de prédios adequados para atender o Ensino Primário em caráter de urgência, “pois as irregularidades causadas pela ausência desses prédios iam desde questões higiênicas até a dificuldade de fiscalização do trabalho do professor por parte da Diretoria de Instrução Pública” (COELHO, 2008, p. 72-73).

A construção dos Grupos Escolares no estado do Pará passou por vários percalços até se concretizar, todavia, quando aconteceu, esteve em consonância com as “exigências da pedagogia moderna, com a formação de turmas graduadas sob a responsabilidade de professores titulados pela Escola Normal” (COELHO, 2008, p. 73).

No Governo de Paes de Carvalho, foram criados sete grupos no interior e um na capital; no governo de Augusto Montenegro foram instalados no interior mais 20 grupos, totalizando 27 unidades, número avançado para a época, onde vários estados nem haviam adotado essa organização. Segundo Montenegro (PARÁ, 1907), desde o início de sua gestão, a um programa para a educação primária era uma de suas prioridades, alocou a distribuição das escolas na lógica de agrupamento nas região mais povoadas; investiu nos lugares sedes de municípios e as vilas mais importantes em que os grupos não pudessem ser constituídos; equipou os grupos e escolas restantes de bom material escolar; fundou alguns internatos para a população escolar e organizou uma inspeção escolar que oferecesse todas as condições de ter uma real visibilidade, do que ocorria nesses estabelecimentos, principalmente nos grupos escolares, que eram tidos como o tipo ideal de escola.

O Governador Augusto Montenegro concluiu seu governo, entregando 34 grupos escolares, sendo 27 no interior e 7 na capital (Quadro 1).

Quadro 1 – Grupos Escolares de Belém.

Ano	Decreto,data	Localização	Nome	Administração
-----	--------------	-------------	------	---------------

1901	935,7/01	Padre Prudêncio	4° G. E. José Veríssimo	Paes de Carvalho
1901	1029,8/06	Praça Santa Luzia	6° G. E. Wenceslau Braz	A. Montenegro
1901	1067,125/08	Tv. Benjamin Constant	2° G. E. Benj. Constant	A. Montenegro
1902	1133,22/03	Rua Siqueira Mendes	1° G. E. Ruy Barbosa	A. Montenegro
1902	1133,22/03	Av. Nazaré (CODEM)	5° G. E. B. do Rio Branco	A. Montenegro
1903	1190,7/02	R. Santo Antônio	3° G. E. Floriano Peixoto	A. Montenegro
1906	1409,9/01	Tv. Angustura	7° G. E. Floriano Peixoto	A. Montenegro

Fonte: Montenegro (1907, p. 26-28).

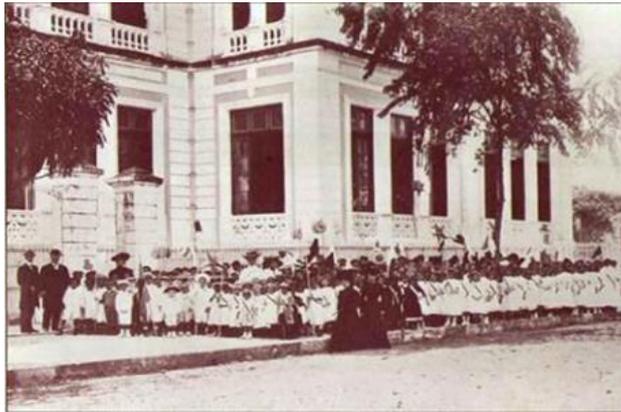
Os governos de Paes de Carvalho e Augusto Montenegro constituíram o período áureo da criação dos grupos escolares no Pará e, embora efetivada a reorganização do ensino com as escolas reunidas e graduadas que expressavam a modernidade republicana, existiram inúmeros obstáculos para sua realização. Segundo consta na Revista Oficial de Ensino de 1903, Artur Viana descreveu que havia grande carência de edificação apropriada, ou seja, era necessária a construção de prédios destinados aos grupos escolares, de acordo com suas necessidades e não apenas a instalação em locais públicos.

### 3. A ARQUITETURA DOS GRUPOS ESCOLARES

O 4° Grupo Escolar da capital, denominado José Veríssimo foi o primeiro a ser criado, regulamentado pelo Decreto N. 935 – de 7 de janeiro de 1901 e instalado em 28 de janeiro do mesmo ano no prédio construído pelo Governador do estado.

Figura 1 e 2 – Grupo Escolar José Veríssimo





Fonte: Montenegro (1908, p. 352).

A partir das fotografias, percebe-se a presença do requinte de diversos estilos arquitetônicos. Numerosas janelas de vidro e madeira de estilo art nouveau permitiam a iluminação e aeração para o espaço escolar e atendiam as recomendações higienistas republicanas. A fachada decorada com balaústres nas janelas e no topo da cobertura para ocultar o telhado, e a presença de cunhais no encontro das paredes manifestava o estilo neoclássico na edificação. Algumas técnicas conferiam suntuosidade e monumentalidade à escola como a elevação da altura em relação ao terreno, elevação esta revestida por embasamento decorado, além da presença de escadas na entrada principal e dimensões exageradas de largura, comprimento e pé-direito de 4m nos dois pavimentos.

O 5º Grupo Escolar, criado em 22 de março de 1902, funcionou inicialmente em um prédio arrendado na Avenida Nazaré. Nesse espaço atualmente funciona a Companhia de Desenvolvimento e Administração da Área Metropolitana de Belém (CODEM). Anos depois, foi edificado na Avenida Generalíssimo Deodoro n. 1464, esquina da Travessa Braz de Aguiar, no mesmo bairro, um prédio para abrigar o referido grupo escolar.

Figura 1 - Grupo Escolar Barão do Rio Branco



Fonte: Pará (1905).

O prédio possui dois pavimentos com alturas elevadas, o que lhe confere suntuosidade e monumentalidade. Possui grandes janelas ao redor de toda a edificação, que aliada ao alto pé-direito, proporcionam ventilação e iluminação para o interior das instalações. Esta preocupação pelo conforto ambiental na arquitetura republicana foi diretamente influenciada pelo Higienismo, que buscava proporcionar um espaço claro e aerado para evitar doenças, além de transformar a escola como local estratégico para “erradicar vícios, inculcar hábitos saudáveis, disseminar medidas higiênicas e orientar a população sobre a prevenção de moléstias”. (AZEVEDO, AMORIM & SANTOS, 2017, p. 134)

São presentes os elementos arquitetônicos neoclássicos como a platibanda e a cimalha, que ocultam o telhado e trazem ao prédio a estética dos templos gregos da antiguidade.

A arquitetura desse prédio evidencia o estilo eclético, o qual foi muito usado a partir da República. Nota-se a presença de elementos arquitetônicos neoclássicos que fazem alusão aos templos gregos da idade antiga, reforçada pela grandiosidade das dimensões do edifício. Além disso, na cobertura há a platibanda e a cimalha como artifícios para ocultar o telhado e um clássico conjunto arquitetônico greco-romano: um grande frontão decorado indicando a entrada principal.

O edifício ainda funciona atualmente como escola do governo e preservou as características arquitetônicas originais, funcionando como centro administrativo da instituição e para a realização das atividades foram construídos anexos à escola.

Da mesma forma, o 1º Grupo Escolar, que passou a ser chamado de Grupo Escolar Rui Barbosa, foi instalado primeiramente numa casa, que foi arrendada para esse fim, na primeira Rua de Belém denominada Siqueira Mendes, no bairro da cidade velha. Depois, esse Grupo Escolar teve sua segunda ocupação, em outra casa na Cidade Velha, na Rua Tomásia Perdigão, e ganhou prédio próprio anos depois, na Rua Joaquim Távora, n. 408, no mesmo bairro.

O novo prédio, embora ainda construída na Primeira República, não possuía o mesmo requinte que as primeiras edificações escolares, conforme descreve Castro (2009):

O prédio tem dois pavimentos, as salas são amplas, o pé-direito é bastante alto, entre sete a oito metros de altura e as paredes com cerca de oitenta centímetros. A Fachada é simples, rígida e simétrica, ainda apresenta elementos da

arquitetura eclética em sua fachada (platibanda), mas distante do estilo do Grupo Escolar Barão do Rio Branco, construído no período do apogeu da borracha. (CASTRO, 2009, p. 124).

O chamado 2º Grupo Escolar foi instalado na Rua Benjamin Constant num prédio arrendado (PARÁ, 1901) no bairro do reduto, através do Decreto n. 1.067 de 12 de agosto de 1901 e foi instalado no dia 19.

Na fotografia de sua fachada, percebe-se que há a repetição de padrão de inúmeras janelas de madeira com vidro, a presença de ferro como balaústre, a presença de escada na entrada principal e o grandioso pé-direito. Infelizmente, o atual edifício passou por diversas reformas que não preservaram as características arquitetônicas originais.

O 6.º Grupo Escolar foi o segundo a ser criado na capital paraense através do Decreto 1.029, de 8 de junho de 1901. A partir de 1.º de maio de 1923, a Faculdade de Medicina e Cirurgia do Pará mudou-se para o prédio localizado no Largo de Santa Luzia, onde permanece até hoje, prédio que era justamente onde funcionava o 6.º Grupo Escolar. Desse modo, o grupo ficou funcionando em algumas salas e em 1930 ganhou a denominação de Grupo Escolar Wenceslau Brás. Em 1938 no governo de Magalhães Barata, essa escola ganhou outra denominação: Grupo escolar Dr. Freitas em um prédio à Avenida Generalíssimo Deodoro n. 220. Em 1969 o prédio foi demolido e foi edificado outro com dois pavimentos, com características modernas, em funcionamento até o momento.

Figura 5 – Fachada do Grupo Escolar Wenceslau Braz.



Fonte: Montenegro (1908, p. 352).

O edifício possuía arquitetura singular no cenário paraense devido ao seu formato, imponência e características de diversos estilos europeus. Fazia-se presente a

preocupação com o conforto ambiental interno proporcionado pelas grandes esquadrias de vidro e madeira, contornando toda a edificação. Percebe-se a presença de um Frontão quadrado, indicando a imponente entrada principal. Havia também detalhes neoclássicos no topo como pináculos e cornijas sobre os balaústres que formavam uma platibanda extremamente ornamentada. O art nouveau, estilo predominante durante o apogeu gomífero em Belém, fazia-se presente no guarda-corpo das sacadas, feitas de ferro ondulado, e nas das portas e janelas feitas de madeira e vidro.

As escadarias de cantaria na entrada principal, além de elevar a altura do piso da instituição sobre um terreno enrijecido com várias camadas de solo compactado (recomendação indicada para as edificações da região belenense de solo úmido), possuía um significado subliminar. Os degraus conferiam à edificação a aparência de um templo do conhecimento e os estudantes, ao subirem as escadas, estariam progredindo na sociedade, ao entrar em contato com o conhecimento.

Atualmente, o antigo edifício da Faculdade de Medicina e Cirurgia do Pará funciona o Instituto de Ciência da Saúde da Universidade Federal do Pará. A edificação passou por diversas reformas para atender às necessidades do ensino superior, onde os principais detalhes da fachada antes rebuscada foram perdidos.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação dos grupos escolares no Pará aconteceu durante o apogeu da atividade gomífera no Pará. Entre os sete grupos escolares da capital criados no recorte histórico, apenas dois receberam instalações construída para a Instrução Pública: O Grupo Escolar Barão do Rio Branco e o Grupo Escolar José Veríssimo. Os demais foram alocados em espaços existentes e reformados para atender sua finalidade.

As construções e adequações dos edifícios para funcionarem os Grupos Escolares reproduziram em sua arquitetura, subliminarmente, a ideologia positivista e higienista republicana.

Embora tenham sido consultados apenas relatórios e fotografias, ainda não sendo possível a análise das características arquitetônicas preservadas in loco, percebe-se que os prédios escolares em estudo materializaram a ideologia republicana através de sua estética de estilo eclético, com destaque ao neoclassicismo e ao art nouveau, com a finalidade de enaltecer a Instrução Pública e torná-la requisito de civilidade. Verifica-se

que preceitos higienistas foram aplicados nos projetos arquitetônicos das edificações, devido a presença de inúmeros janelões envidraçados que permitiam a entrada de ventilação e iluminação ao interior do prédio, tendo este conforto ambiental otimizado pelo elevado pé-direito de 4 metros em todos os casos. O positivismo republicano materializou-se nas edificações através de elementos que proporcionassem monumentalidade aos espaços escolares, configurando sua arquitetura singular dos demais prédios públicos.

Quanto à preservação destes prédios que funcionaram os grupos escolares em estudo e materializaram a ideologia da época, retratam o início da república e a época de maior requinte estético e cultural de Belém do Pará, apenas o edifício do Grupo Escolar Barão do Rio Branco mantém a restauração das características originais de sua construção. Os Grupos José Veríssimo, Wenceslau Braz e Benjamin Constant receberam diversas reformas que modificaram completamente a fachada e perderam os significados imbuídos subliminarmente pelos republicanos. Os outros três grupos listados que não foram analisados possuíam suas características arquitetônicas alteradas e não foram encontrados registros fotográficos produzidos durante a Primeira República. A ausência de fontes históricas e da restauração destes edifícios escolares reflete o descaso dos governos passados em preservar a memória da história da educação e dos valores históricos e culturais da sociedade paraense.

#### REFERÊNCIAS

AMBROGI, I. H. O Prédio Escolar no final do Império na cidade de São Paulo: os arrabaldes como lugar para educação do povo. **Revista Pandora Brasil**, 2011, n. 4.

AZEVEDO, C. B.; AMORIM, H. S.; SANTOS, R. M.; Princípios Higienistas e a Escola para a república: Um estudo sobre os grupos escolares do Rio Grande do Norte. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 39, n. 73, jan./jun. 2017.

AZEVEDO, C. B.; STAMATTO, M. I. S. (2012). **Escola da ordem e do progresso: grupos escolares em Sergipe**

e no Rio Grande do Norte. Brasília, DF: Liber Livro.

BENCOSTTA, M. L.; ERMEL, T. de F. Escola graduada e arquitetura escolar no Paraná e Rio Grande do Sul. **Revista História da Educação**, 2019, v. 23: e83527

CASTRO, J. M; REGATTIERI, M (orgs.). **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares**. Brasília: UNESCO, MEC, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4807-escola-familia-](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4807-escola-familia-)

final&Itemid=30192>. Acesso em: 05 maio 2021

CASTRO, L. **Belle Époque e a era Lemos**. Blog Pará Histórico, Belém, 2009.

COELHO, M. de O. **A escola primária no Estado do Pará (1920 - 1940)**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. 213 p.

LOBATO, A. M. L. **“Templos de civilização” no Pará: a institucionalização dos grupos escolares (1890-1910)**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

MOACYR, P. **A instrução e o Império (subsídios para a história da educação no Brasil) 1850-1887**. 2. v. Reformas do Ensino. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937. (Série 5. Brasileira. v. 87).

MONTENEGRO, A. Governador do estado do Pará (1901-1908). **Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo do Pará**. Belém: Imprensa Oficial, 1907. p. 26-28. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2441>>. Acesso em: 22 ago. 2013.

MONTENEGRO, A. **Álbum do Estado do Pará**: mandado organizar pelo Sr. Dr.

Augusto Montenegro – oito anos de governo, de 1901 a 1909. Paris: Imprimerie Chaponet, 1908.

PARÁ. **Decreto 1.029, de 8 de junho de 1901**. Diário do Pará, ano 1, n. 2900, p. 1, 12 jun.

PARÁ. **Decreto n. 1.067 de 12 de agosto de 1901**. Diário do Pará, Belém, 12 ago. 1901c.

PARÁ. **Álbum da festa das crianças**. Paris: AILLAUD & C.<sup>a</sup>, 1905.

PARÁ. Governador (Augusto Montenegro). **Mensagem ao Congresso Legislativo do Pará**. Belém: Imprensa Oficial, 1907. Disponível em: <[www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial](http://www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial)>.

Acesso: 02 julho 2021

VIANNA, A. Grupos Escolares. **Revista Oficial de Ensino**, ano 3, n. 37, p. 4-13, abr. 1903.

## DO ARADO AO TRATOR: um estudo sobre os objetos de ensino agrícola da instituição escolar Cônego José Bento entre as décadas de 1930 a 1970

Júlia Naomi Kanazawa – [juliankanazawa@gmail.com](mailto:juliankanazawa@gmail.com)  
Heloísa Helena Pimenta Rocha – [heloisah@unicamp.br](mailto:heloisah@unicamp.br)

### RESUMO

Este estudo tem como objetivos apresentar a cultura material do ensino agrícola – representada pelo arado, bigorna e trator, dentre outros equipamentos - da instituição escolar Cônego José Bento, localizada em Jacareí, SP, e demonstrar como ela acompanhou a trajetória da escola, entre as décadas de 1930 e 1970, marcada por mudanças, em razão das legislações educacionais, da atuação dos diferentes diretores e das questões políticas e econômicas. Na perspectiva histórica e cultural da educação, a partir dos próprios artefatos, e também com base em textos legais, relatórios, fotografias, inventários, fichas de patrimônio, dentre outras fontes, arquivadas no Centro de Memória Etec Cônego José Bento e na Fundação Cultural José Maria de Abreu/Arquivo Público e Histórico da Prefeitura Municipal de Jacareí, recuperou-se o percurso histórico da instituição, desde a sua criação, em 1935, até 1975, quando funcionou como Colégio Técnico Agrícola Estadual; e identificou-se as características da produção, tecnologia e comercialização dos artefatos, os períodos em que foram inseridos e lugares que ocuparam no espaço escolar, e a sua relação com o currículo e matérias do ensino agrícola paulista. Para além da simples materialidade, estes artefatos desempenharam um papel e uma função na sociedade, que envolveu relações e produções humanas entrelaçada com a inteligência criadora. (ROCHE, 2000, p.12-14). Produzidos por empresas reconhecidas no mercado, como Bromberg e Massey Fergusson, foram considerados como inovações técnicas nos distintos momentos históricos em que foram lançados. A escola, referência de ensino agrícola no município e na região, utilizou nas suas práticas educativas estes materiais com o intuito de formar alunos dentro do mais moderno método que renovaria a produção agrícola no país, porém nem sempre isso ocorreu de forma satisfatória. Estes objetos não foram produzidos exclusivamente para fins escolares, como ocorreu com a carteira e a lousa, mas visavam atender às exigências do mercado produtivo agrícola e industrial que se colocava em determinado momento histórico. Considerados como símbolos econômicos e sociais na época em que foram produzidos encontraram sua morada na Escola Profissional Agrícola Industrial e no Colégio Técnico Agrícola Estadual Cônego José Bento e tornaram-se símbolos escolares e adquiriram novas significações. Como portadores de uma técnica e de evolução científica aplicada à produção agrícola e industrial, eles incorporaram valores culturais no meio escolar.

**Palavras-chave:** Cultura material. Objetos de ensino agrícola. Instituição escolar Cônego José Bento.

### RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo presentar la cultura material de la educación agrícola --representada por el arado, yunque y tractor, entre otros equipos-- de la institución escolar Cônego José Bento, ubicada en Jacareí, SP, y demostrar cómo siguió la trayectoria de la escuela, entre los Década de 1930 y 1970, marcada por cambios, debido a la legislación educativa, el desempeño de diferentes directores y cuestiones políticas y económicas. Desde la perspectiva histórica y cultural de la educación, desde los propios artefactos, y también a partir de textos legales, informes, fotografías, inventarios, registros patrimoniales, entre otras fuentes, archivados en el Centro de Memoria Etec Cônego José Bento y en la Fundación Cultural José María. de Abreu / Archivo Público e Histórico del Ayuntamiento de Jacareí, se recuperó la trayectoria histórica de la institución, desde su creación en 1935, hasta 1975, cuando funcionó como Colegio Técnico Agropecuario del Estado; y se identificaron las características de la producción, tecnología y comercialización de los artefactos, los períodos en que se insertaron y los lugares que ocuparon en el espacio escolar, y su relación con el currículo y materiales de educación agrícola paulista. Además de la simple materialidad, estos artefactos jugaron un papel y una función en la sociedad, lo que involucró las relaciones humanas y las producciones entrelazadas con la inteligencia creativa. (ROCHE, 2000, p. 12-14). Producidos por empresas de renombre en el mercado, como Bromberg y Massey Fergusson, fueron considerados como innovaciones técnicas en los diferentes momentos históricos en los que fueron lanzados. La escuela, referente en educación agrícola en el municipio y en la región, utilizó estos materiales en sus prácticas educativas con el fin de capacitar a los estudiantes en el método más moderno que renovaría la producción agrícola en el país, pero esto no siempre ha ocurrido de manera satisfactoria. Estos objetos no fueron producidos exclusivamente con fines escolares, como era el caso de la billetera y la pizarra, sino que estaban destinados a satisfacer las demandas del mercado produtivo agrícola e industrial que se estaba dando en un determinado momento histórico. Considerados como símbolos económicos y sociales en el momento de su producción, encontraron su hogar en la Escola Profissional Agrícola Industrial y en el Colégio Técnico Agrícola Estadual Cônego José Bento y se convirtieron en símbolos escolares y adquirieron nuevos significados. Como portadores de una técnica y evolución científica aplicada a la producción agrícola e industrial, incorporaron valores culturales al entorno escolar.

**Palabras clave:** Cultura material. Objetos didácticos agrícolas. Institución escolar Cônego José Bento.

## 1 INTRODUÇÃO

Localizada em Jacareí (SP), a instituição escolar Cônego José Bento foi criada em 1935 como Escola Profissional Agrícola Industrial Mista de Jacareí durante a gestão de Armando Sales de Oliveira no governo do estado de São Paulo, como parte do plano de expansão do ensino profissional elaborado pela Superintendência do Ensino Profissional e Doméstica. Ao longo de sua existência, recebeu diversas denominações, foi administrada por diferentes secretarias do governo do Estado de São Paulo e integra, desde 1994, a rede de escolas técnicas estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

Desde o início do funcionamento e ao longo de sua trajetória diversos recursos materiais, além de edificações e de lugares de cultivo, estiveram presentes na realidade escolar, para atender a uma finalidade: oferecer ensino agrícola e formar alunos nos diferentes cursos oferecidos pela escola: iniciação agrícola, mestria agrícola, mecânica industrial, ginásio agrícola e técnico agrícola.

Parte desses recursos, tais como arados e tratores, compõem atualmente o acervo do Centro de Memória da Escola Técnica Estadual Cônego José Bento, criado em 2000, para organizar, tratar, preservar a memória do ensino profissional e disponibilizar as fontes arquivísticas e museológicas, produzidas e adquiridas ao longo de sua história.

Assim, este estudo tem como objetivos apresentar a cultura material do ensino agrícola da instituição escolar Cônego José Bento, localizada em Jacareí, SP, assim como demonstrar como ela acompanhou a trajetória da escola, entre as décadas de 1930 e 1970, marcada por mudanças, em razão das legislações educacionais, da atuação dos diferentes diretores e das questões políticas e econômicas, e identificar as características da produção, tecnologia e comercialização dos artefatos, os períodos em que foram inseridos e lugares que ocuparam no espaço escolar, e a sua relação com o currículo e matérias do ensino agrícola paulista.

## 2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA MATERIALIDADE COMO OBJETO E FONTE DE ESTUDO NAS PESQUISAS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Esta investigação se insere na temática da cultura material escolar. As primeiras pesquisas desenvolvidas na perspectiva da cultura material escolar tinham como recorte

temático principal a história das instituições educativas, em especial, os grupos escolares, e a história da leitura e da escrita.

No âmbito dos estudos acerca das instituições educativas, ganharam força estudos sobre o espaço, arquitetura escolar e os materiais escolares para a concretização de determinados métodos de ensino, em especial, aqueles utilizados pelos método intuitivo na virada do século XX (SOUZA, 2007).

Esforços vêm sendo realizados ao longo das últimas décadas pelos historiadores da educação, interessados em entender a cultura material da escola como uma dimensão significativa da cultura escolar. Suas produções e pesquisas chamam a atenção para as potencialidades investigativas da cultura material e buscam entender a constituição da escola pelo seu aspecto material: livros, cadernos, quadros negros, carteiras, instrumentos de laboratórios, entre outros artefatos de destinação escolar.

Vidal (2005) aponta que os objetos escolares, como constituintes da cultura material, possibilitam entender o conjunto dos saberes que se estabelecem no interior da escola e também as mudanças e permanências nas práticas escolares.

Tomados em sua materialidade, (...) não apenas favorecem a percepção dos conteúdos ensinados, a partir de uma análise dos enunciados e das respostas, mas sobretudo suscitam o entendimento do conjunto de fazeres ativados no interior da escola, tendo sempre como precaução o alerta de De Certeau de que não se podem deduzir os usos dos objetos, (...). Adquirem realce os usos, os modos como os sujeitos lidaram com os materiais que foram distribuídos e/ou impostos a eles, perceptíveis nos vestígios do tempo por vezes inscritos nos espaços estratégicos do poder. Esses objetos e muitos outros, individuais e coletivos, necessários ao funcionamento da aula, trazem as marcas da modelação das práticas escolares, quando observados na sua regularidade. Mas portam índices das subversões cotidianas a esse arsenal modelar, quando percebidos em sua diferença, possibilitando localizar traços tanto de como os usuários operavam inventivamente com a profusão material da escola quanto das mudanças, às vezes imperceptíveis, que impetraram nas práticas escolares. (VIDAL, 2005, p.64-65)

A sua riqueza como objeto e fonte, ressalta a mesma autora,

[...] reitera ainda que o processo de escolarização constrói-se no âmbito da cultura, permanentemente na relação que estabelece com os artefatos escolares e a materialidade da escola (seu espaço e tempo). Tomar a cultura material escolar como fonte suscita, assim, ao historiador da educação interrogar-se acerca dessa tripla tessitura. (VIDAL, 2017, p.269)

Os objetos escolares, deste modo, são considerados, como “vestígios e registros das finalidades culturais da escola” (SOUZA, 2007, p. 170). Mas, como afirmou Souza

(2007), ainda há muito o que se pesquisar no campo de estudos da cultura material escolar.

Nesta perspectiva, o presente estudo visa contribuir para as reflexões sobre a materialidade escolar e suas dimensões, chamando a atenção para os objetos de natureza agrícola-industrial que foram utilizados para mediar uma relação didática na instituição escolar Cônego José Bento.

Como documentos, que nos ensina algo, e testemunhos, que tem algo a dizer, de uma cultura material escolar, os objetos de ensino agrícola indiciam valores, saberes e práticas da instituição escolar.

Não são meros produtos, mas vetores de uma relação social, como afirmou Meneses (1983). Tampouco, são naturais no âmbito escolar, como apontou Escolano Benito (2010). Sua incorporação às práticas escolares, segundo ele, comporta significados e valores que são adicionados à sua naturalidade física e funcional e, definem os modos de pensar o ensino. Acrescenta que os objetos não são autônomos e atemporais, eles são sim produções culturais que falam das nossas tradições, dos nossos modos de pensar, de sentir e de nossa memória individual e coletiva.

### **3 DO ARADO AO TRATOR: OBJETOS DE ENSINO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR CÔNEGO JOSÉ BENTO**

Nesta seção, a intenção é apresentar e identificar o período em que os objetos, especialmente o arado da Bromberg e o trator da Massey Ferguson, foram inseridos no espaço escolar, os lugares que ocuparam e sua relação com os currículos e matérias do ensino agrícola paulista.

O arado da Bromberg provavelmente chegou à escola logo no início do funcionamento administrativo da instituição, dado o registro encontrado no inventário de 31 de dezembro 1938, anexado ao relatório apresentado por Mário França à Superintendência do Ensino Profissional. Ele consta na conta Máquinas Agrícolas, no valor de 651\$200. Não foi possível descobrir por quais meios ele foi adquirido, se através de compra ou doação.

O trator adquirido pelo Colégio Técnico Agrícola Estadual Cônego José Bento encontra-se registrado no inventário da Escola Estadual de Segundo Grau Cônego José Bento, de 1983, e foi faturado em 1970. Sua aquisição se deu com a finalidade de dar suporte às práticas de ensino de máquinas agrícolas e agricultura.

Ambos os instrumentos foram utilizados durante as aulas de máquinas agrícolas e agricultura, matérias integrantes dos currículos do ensino agrícola. Nas aulas de máquinas se aprendia sobre os elementos que compunham estes equipamentos, seu funcionamento, tipos, seu histórico de desenvolvimento e modos de operá-los no campo.

Nas aulas de agricultura, o arado e o trator representaram inovações no trabalho do campo escola. Símbolos de modernização agrícola, ao serem incorporados no ensino agrícola, expectativas de renovação didática.

O trator, por exemplo, foi fundamental para os professores no trabalho escolar; para os alunos, se apontaram alternativas de atuação profissional, na medida em que como técnicos poderiam, conforme constava na Lei n. 5.524, de 5 de novembro de 1968, que dispôs sobre o exercício da profissão de técnico industrial e técnico agrícola de nível médio ou de 2º grau:

- III - orientar e coordenar a execução dos serviços de manutenção de equipamentos e instalações;
- IV - dar assistência técnica na compra, venda e utilização de produtos e equipamentos especializados;

As matérias foram ofertadas nos cursos de ensino agrícola desde o início das atividades escolares, no entanto, foi configurada e reconfigurada nos currículos, ao longo dos anos. A sua permanência nos quadros curriculares se deu pelo fato de que elas atenderia não só o aprendizado teórico e prático, mas garantiria a utilização das máquinas como recursos a serem utilizados tanto nas atividades de ensino como produtivas.

Outro aspecto da história da instituição escolar foi possível recuperar a partir desses artefatos: o seu percurso, desde a sua criação, em 1935, até 1975, quando funcionou como Colégio Técnico Agrícola Estadual, período que foi marcado por mudanças, em razão das legislações educacionais, da atuação dos diferentes diretores e das questões políticas e econômicas.

#### **4 TRAJETÓRIA DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR CÔNEGO JOSÉ BENTO ENTRE AS DÉCADAS DE 1930 A 1970**

Criada em 1935, a escola iniciou seu funcionamento administrativo em 1936 e, em função da falta de instalações adequadas, abriu suas portas aos primeiros estudantes apenas em 1937, quando ofereceu o curso primário profissional de iniciação agrícola, com duração de três anos, com o objetivo de formar operários agrícolas (SUPERINTENDENCIA DO ENSINO PROFISSIONAL, 1939, p. 16). A formação do

operário agrícola como força de trabalho seria uma das alternativas de modernização do campo, projeto que se estabelecia na década de 1930, em São Paulo.

Para a escola criada em Jacareí, previa-se, ainda, o oferecimento de um curso independente de mecânica industrial, idêntico ao que era oferecido nas escolas profissionais secundárias do Estado, com foco na construção de máquinas agrícolas.

Os cursos oferecidos contemplavam uma parte propedêutica ou geral e uma destinada à formação técnico-profissional, dividida em duas seções: agrícola e industrial. Oferecer conhecimentos que permitissem aos estudantes concorrer com eficiência para “o progresso da agricultura” figurava como eixo da iniciativa de criação dessas instituições (DECRETO n. 7.073/1935).

Em 1944, novos desdobramentos marcariam a instituição. Em novembro assumiu a direção Arnaldo Laurindo, vindo da Escola Profissional Agrícola Industrial D. Sebastiana de Barros, de São Manoel, onde ocupava o cargo de professor-assistente.

No segundo semestre de 1946, ainda na sua gestão, a instituição passou por uma reorganização, subordinando-se em caráter experimental à Diretoria Geral do Departamento do Serviço Social, da Secretaria da Justiça, pelo Decreto-Lei nº 15.934, de 9 de agosto de 1946. Professores, alunos e funcionários foram transferidos para outras instituições e Arnaldo Laurindo seguiu para a Superintendência do Ensino Profissional e Doméstica.

No entanto, pouco tempo depois de começar as atividades na nova condição, a instituição retornou à sua antiga organização, com frequência mista e vinculada à Superintendência do Ensino Profissional e Doméstica do Estado de São Paulo, conforme Decreto-Lei nº 17.327 de 26 de junho de 1947. Tal medida, ao que indica o livro de assinaturas, ocorreu em atendimento aos apelos efetuados pelos munícipes a Adhemar Pereira de Barros, governador do Estado de São Paulo.

No segundo semestre de 1947, quando Fernão Paes Leme Zamith exercia temporariamente o cargo de diretor, o governador Ademar de Barros aprovou, mediante a Lei Orgânica do Ensino Agrícola e por meio do Decreto nº 17.698, de 26 de novembro de 1947, a Consolidação das Leis e demais normas relativas ao ensino. Com o Decreto os estabelecimentos de ensino agrícola passaram a ser administradas pela Secretaria da Agricultura.

Com base nesse Decreto e com a influência de Arnaldo Laurindo, que ocupava neste momento o cargo de Superintendência do Ensino Profissional e Doméstica, também foi possível, em 1948, o ingresso da primeira turma feminina do curso de iniciação agrícola na Escola Profissional.

No início de 1954, pela Lei nº 2.561, de 12 de janeiro desse ano, a escola de Jacaré, juntamente com a de Pinhal e São Manuel, foram transformadas em escolas agrotécnicas, para atender às normas da Lei Orgânica Federal do Ensino Agrícola, porém continuaram vinculadas a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. A instituição passou a intitular-se Escola Agrotécnica Cônego José Bento e a oferecer o curso de iniciação agrícola, em dois anos, e de mestria agrícola, também em dois anos, dirigidos para o público masculino.

Em 1956, finalmente, a escola passou a ser administrada pela Secretaria da Agricultura, pela Lei n. 3.423, de 28 de julho. Entretanto, poucos anos mais tarde, uma reforma educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61, promoveu novas alterações no andamento escolar, uma vez que as antigas escolas de iniciação foram agrupadas como ginásios agrícolas e as agrotécnicas como colégios agrícolas, ministrando apenas as três séries do segundo ciclo e conferindo diploma de técnico agrícola.

Em decorrência desta lei, em 1963, o ensino técnico agrícola paulista retornou à jurisdição da Secretaria da Educação. Neste mesmo ano, o Decreto Estadual nº 42.151, de 5 de julho, transferiu as escolas agrícolas e toda a Diretoria do Ensino Agrícola da Secretaria da Agricultura para a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. A partir deste momento o ensino agrícola brasileiro e o paulista integraram-se legalmente aos demais ramos de ensino, considerando-o não somente prático e utilitário, mas responsável por prepara as novas gerações das zonas rurais para a conquista de um padrão de vida mais alto e digno.

Deste modo, a Escola Agrotécnica Cônego José Bento, retornou à jurisdição da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, e no dia 30 de abril de 1964, pelo decreto n. 43.263, passou a denominar-se Ginásio Agrícola Estadual "Cônego José Bento", com formação em quatro anos. Nesta modalidade continuou atendendo alunos em regime de internato e externato, oriundos do ensino primário. No entanto, a aprovação no exame de admissão lhes foi exigido.

Ainda em 1968, atendendo aos dispositivos da LDB 4024/61, o governo do Estado de São Paulo, pela Lei 10038/68, dispôs sobre a organização do sistema de ensino do Estado de São Paulo, estabelecendo que a educação de grau médio tinha, entre outros, o fim de dar formação profissional no segundo ciclo e pré-profissional no primeiro ciclo. Além disso, dispunha que o segundo ciclo se diversificava em colégio secundário, colégio normal e colégio técnico, que compreendia os ramos comercial, agrícola e industrial. Desta forma, no dia 20 de janeiro de 1969, pelo Decreto n. 51.293, a instituição transformou-se em Colégio Técnico Agrícola Estadual “Cônego José Bento”, com o objetivo de formar técnicos agrícolas de grau médio.

A instituição ofereceu o ginásio e o colégio ao mesmo tempo até meados de 1975, com o propósito de oportunizar aos alunos, que concluíssem a modalidade ginásial, a prosseguirem seus estudos no colégio.

## 5 O PAPEL SOCIAL E CULTURAL DOS ARTEFATOS

O arado e o trator, utilizados na instituição escolar Cônego José Bento, não foram produzidos para atender a uma demanda exclusivamente escolar, mas visavam um mercado agrícola, e envolveram uma rede de relações e produções humanas entrelaçada com a inteligência criadora. (ROCHE, 2000, p.12-14).

Os artefatos, considerados como inovações técnicas nos distintos momentos históricos em que foram lançados, foram produzidos por empresas reconhecidas no mercado, como Bromberg e Massey Fergusson.

Machado (2019), na sua tese de doutorado sobre as Empresas Bromberg & Cia., esclarece que:

Originária de uma firma importadora sediada em Hamburgo na Alemanha, no final do século XIX, a Bromberg & Cia. foi referência na aquisição de máquinas e equipamentos para a indústria, agricultura e para a lavoura no Rio Grande do Sul. Fundadores de grandes casas de comércio, incluindo exportação e importação de produtos, os Bromberg, ao ampliarem relações comerciais com a Alemanha, puderam investir na industrialização do estado gaúcho. (MACHADO, 2019, p. 53)

A autora salientou que,

(...) a Bromberg era referência em maquinário para indústrias que surgiam e cresciam naquele período histórico. Devido ao sucesso das exposições internacionais, a Bromberg foi convidada a participar de muitas feiras no interior do Rio Grande do Sul, entre elas a de Bagé, ocorrida em 1905. Em Porto Alegre, além da grande exposição de 1901, já referendada, outras feiras ocorreram em três momentos distintos: 1909, 1910 e 1912, e caracterizaram-se por serem exposições agropecuárias. A feira de 1912 realizou-se no

arrabalde do Menino Deus e se chamou II Exposição Agropecuária Estadual. (MACHADO, 2019, p. 184)

Ressaltou ainda que,

As firmas Bromberg & Cia. e Bromberg Hacker & Cia., por meio da importação de máquinas agrícolas, foram as responsáveis, portanto, por um grande desenvolvimento econômico em regiões e cidades do interior do estado, entre elas, Cachoeira do Sul (...), e, Santa Cruz do Sul, respectivamente, locais de expressivo cultivo de arroz e fumo. As filiais comercializaram não só máquinas de grande porte, mas também, todo o tipo de ferramentas e utensílios, fundamentais para o cultivo de produtos agrícolas. (MACHADO, 2019, p. 142)

A empresa participou de diversas feiras, internacionais e nacionais, desde 1901 a 1912, sendo as de 1909, 1910 e 1912 exposições de natureza agropecuária. No evento de 1912, que se chamou II Exposição Agropecuária Estadual, realizado no arrabalde do Menino Deus, a Bromberg ocupou um pavilhão de grande dimensão.

As Empresas Bromberg, como de hábito, marcaram presença neste evento com pavilhão construído especialmente para a exposição. A firma expôs alguns de seus produtos e aproveitou para divulgar, por meio de seu catálogo, parte de seu maquinário, tais como: tratores, arados, capinadeiras, ceifadeiras, prensas, motores, moinhos, máquinas para beneficiar madeiras, materiais para instalações hidráulicas e elétricas e os locomóveis. (MACHADO, 2019), p.181)

O objetivo dos diretores da Bromberg em participar das feiras, segundo Machado (2019), era de

ampliar as vendas, reforçando os contatos entre produtores e consumidores, especialmente para viabilizar o comércio de novas máquinas. As feiras funcionavam como um eficiente esquema publicitário cujo propósito era o de divulgar os produtos e assim implementar os negócios do grupo. Por meio dos catálogos distribuídos nas exposições era possível conhecer as empresas, seus produtos e serviços. (MACHADO, 2019, p. 180).

A partir de 1917, no entanto, a trajetória de sucesso da empresa e de suas filiais foi afetada em razão da Primeira Guerra Mundial e da Crise de 1929, provocando o fechamento dos negócios da Bromberg. Em 1932, um novo reordenamento empresarial foi dado ao estabelecimento, sem a presença da família e, desde então, tem atuado na Alemanha e em São Paulo

Massey Fergusson, fabricante do trator adquirido pela escola, esteve associado ao projeto de modernização do campo. Aliado ao aumento de produtividade e redução de custos, o trator acabou-se tornando um dos maiores responsáveis pela mecanização no campo.

A empresa resultou da fusão, em 1953, das marcas Massey Harris, com sede no Canadá, e Ferguson, com sede na Inglaterra. A empresa se instalou no Brasil, com a denominação Massey Ferguson do Brasil S.A., no final da década de 1950 durante o governo JK, no contexto do plano de expansão industrial proposto por este governo.

Em 1960, a Massey-Ferguson submeteu ao GEIA um projeto de nacionalização de um dos seus tratores agrícolas leves e produziu, em 1961, o modelo MF 50 ou “cinquentinha” na sua fábrica localizada em Taboão da Serra, São Paulo. Foi lançado em novembro de 1962 no II Salão do Automóvel, que passou a incluir a exposição de tratores e equipamentos agrícolas, no Pavilhão de Exposições do Ibirapuera em São Paulo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A instituição escolar Cônego José Bento, referência de ensino agrícola no município de Jacareí e na região, utilizou nas suas práticas educativas recursos materiais com o intuito de formar alunos dentro do mais moderno método que renovaria a produção agrícola no país, porém nem sempre isso ocorreu de forma satisfatória, devido à falta de equipamentos adequados ou às condições precárias para o seu uso.

Os objetos de natureza agrícola-industrial, abordados neste estudo, não foram produzidos exclusivamente para fins escolares, como ocorreu com a carteira e a lousa, mas para atender às exigências do mercado produtivo agrícola que se colocava em determinado momento histórico.

Considerados como símbolos econômicos e sociais na época em que foram produzidos, encontraram sua morada na Escola Profissional Agrícola Industrial e no Colégio Técnico Agrícola Estadual Cônego José Bento e tornaram-se símbolos escolares, adquirindo novas significações. Como portadores de uma técnica e de evolução científica aplicada à produção agrícola e industrial, eles incorporaram valores culturais no meio escolar.

### REFERÊNCIAS

ESCOLANO BENITO, A. Patrimonio material de la escuela e historia cultural. **Revista Linhas**, Florianópolis: UDESC, v. 11, n. 2, p. 13-28, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.p>

[hp/article/view/2125/1628](http://article/view/2125/1628)>. Acesso em 07 de maio de 2015.

LAURINDO, A. **50 anos de ensino profissional Estado de São Paulo, 1911-1961**. SP: Editora Gráfica Irmãos Andrioli S/A, 1961, v. 1.

MACHADO, J. da R.

**Empreendedorismo teuto-riograndense: o caso das empresas Bromberg & Cia (1860-1932).** Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 2019.

MENESES, U. T. B. A cultura material no estudo das sociedades antigas. (Conferência). **SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA ANTIGA**, 1., ago.1983, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

ROCHE, D. **História das coisas banais: nascimento do consumo nas sociedades do século XVII ao XIX.** Tradução de Ana Maria Scherer, RJ: Rocco, 2000.

SOUZA, R. F. de. História da Cultura Material Escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, M. L. (Org.) **Culturas escolares e práticas educativas: itinerários históricos.** SP: Cortez Editora, 2007.

SUPERINTENDENCIA DO ENSINO PROFISSIONAL. **O ensino profissional primário e médio agrícola em São Paulo.** SP: Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais, 1939.

VIDAL, D. G. Cultura e práticas escolares. In: **Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX).** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VIDAL, D. G. História da educação como arqueologia: cultura material escolar e escolarização. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 36, jan./abr. 2017, p. 251-272. Disponível em:  
<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818362017251/pdf>. Acesso em 04.12.2017.



# FESTAS CÍVICAS E EDUCAÇÃO E SUAS INTERSEÇÕES COM A HISTÓRIA DAS RIVALIDADES ENTRE AS ESCOLAS ESTADUAIS EM BELÉM-PA: um estado da arte

*Marcelo de Jesus Santos - UFPA – marcelo.pejoteiro@gmail.com*

*Livia Sousa da Silva – UFPA – liviasilva@ufpa.br*

## RESUMO

O presente trabalho investiga a história das rivalidades entre as escolas estaduais em Belém-Pa, que atualmente se configura como problema notadamente de violência escolar. Ante tal iniciativa, aponta-se como questão norteadora do estudo, saber: Quais as interseções entre as festas cívicas escolares com o possível engendramento da rivalidade entre as escolas estaduais em Belém-Pa? Com o objetivo de: a) Investigar as produções acerca das festas cívicas na sua interseção com a educação e o engendramento da rivalidade entre as escolas estaduais em Belém-Pa. b) Levantar estudos que se dedicam à compreensão da relação entre as festas cívicas e educação; c) Identificar as representações atribuídas às festas cívicas escolares no decorrer de nossa história desde a República; d) Sobrelevar possíveis interseções entre os objetivos e dinâmicas das festas cívicas apontadas nesses estudos, e a tessitura de rivalidades entre escolas. A partir de uma pesquisa de natureza bibliográfica, intenta-se que o corpus da pesquisa venha a se constituir de estudos publicados nos anais dos congressos da Sociedade Brasileira de História da Educação e na Revista Brasileira de História da Educação, nos últimos cinco anos. Cujo tratamento analítico dar-se-á a partir do inventário de forma que a sistematização de dados organiza-se melhor para o processo de análise temática conforme propõe Braun e Clarke (2006). O inventário mostra e provoca que nesses cinco anos, pouca é a atenção direcionada nas produções científicas a respeito da violência escolar e/ou festas cívicas. Só na Revista Brasileira de História da Educação, no período correspondido, os focos dos trabalhos publicados estão centrados em democratização do currículo no período republicano e em educação cívica, mas nenhum em violência escolar ou festas cívicas, o que torna esse trabalho com caráter inédito. Pelo que se espera contribuir ao remonte da origem das rivalidades entre as escolas estaduais em Belém-Pa, buscando subsídios materiais e históricos para melhor compreender sua gênese, e reconduzir à própria história da educação no Estado e contexto amazônica.

**Palavras-chave:** História da educação na Amazônia. Violência escolar. Rivalidade entre as escolas. Festas cívicas.

## ABSTRACT

The present work investigates the history of rivalries between state schools in Belém-Pa, which is currently configured as a problem notably of school violence. In view of this initiative, the guiding question of the study is to know: What are the intersections between school civic parties with the possible engendering of rivalry between state schools in Belém-Pa? Aiming at: a) Investigating the productions about civic festivities in their intersection with education and the engendering of rivalry between state schools in Belém-Pa. b) Raise studies that are dedicated to understanding the relationship between civic celebrations and education; c) Identify the representations attributed to civic school festivals throughout our history since the Republic; d) To highlight possible intersections between the objectives and dynamics of civic parties pointed out in these studies, and the texture of rivalries between schools. Based on a bibliographical research, it is intended that the corpus of the research will consist of studies published in the annals of the congresses of the Brazilian Society of History of Education and in the Brazilian Journal of History of Education, in the last five years. Whose analytical treatment will take place from the inventory so that the systematization of data is better organized for the thematic analysis process as proposed by Braun and Clarke (2006). The inventory shows and provokes that in these five years, little attention has been directed in scientific productions about school violence and/or civic parties. Only in the Revista Brasileira de História da Educação, in the corresponding period, the focus of the works published are centered on the democratization of the curriculum in the republican period and on civic education, but none on school violence or civic parties, which makes this work unprecedented. Therefore, it is expected to contribute to the origin of the rivalries between state schools in Belém-Pa, seeking material and historical subsidies to better understand their genesis, and lead back to the very history of education in the State and Amazon context.

**Keywords:** History of education in the Amazon. School violence. Rivalry between schools. Civic parties.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho representa parte de uma pesquisa maior que se dedica a entender um fenômeno que é presente no contexto de relações entre escolas da rede estadual em Belém/PA e que ganha visibilidade e força em um momento particular na história da educação no Brasil e que continua crescendo cada vez mais. As Rivalidades entre as Escolas persistiu historicamente, sendo uma realidade que é percebida, mas não compreendida. Notadamente caracterizada como violência escolar, já que ainda nos dias atuais percebemos episódios de confrontos, com brigas entre estudantes, utilização de bombas caseiras e apedrejamento de escolas, que geralmente são motivados por provocações de ambos os lados tomados como rivais.

À vista disso, o artigo se detém nas produções científicas publicadas em duas bases de dados, a fim de identificar trabalhos que se aprofundem nas questões sobre Festas Cívicas escolares e sua relação com a origem das Rivalidades entre as Escolas. Um período correspondente a cinco anos como delimitação de tempo para identificar o que está sendo discutido acerca da problemática. Aportes acadêmicos-científicos que colaborem com a compreensão de uma possível gênese e formas de construção desses contextos de rivalidade.

Com a ajuda do inventário foi-nos possível organizar o corpus em tela e categorizá-lo conforme os códigos que foram se apresentando, o que contribuiu para a nossa proposição de análise, qual seja, a Análise Temática proposta por Braun e Clarke (2006), que se desenvolve a partir de seis passos de interpretação e compreensão dos dados, os quais delimitaremos de forma mais detida à frente.

Reiteramos nosso objetivo principal com o desenvolvimento desse trabalho, o qual busca constituir um estado do conhecimento a partir das produções científicas em História da Educação, que possivelmente venham a se debruçar sobre o tema das rivalidades entre as escolas no tocante a sua gênese e seu engendramento histórico na interface com os contextos de comemoração cívica.

## 2 METODOLOGIA

Inicialmente, procedemos o inventário de artigos publicados nos Anais dos congressos da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e na Revista Brasileira de História da Educação (RBHE), no período de 2014 a 2018, a partir dos seguintes *Cultura Escolar, República e Militarismo*.

Seis passos são orientados por Braun e Clarke (2006) para proceder com a análise:

1) **Familiarizar-se com os dados**, que aqui fora a etapa de levantamento dos trabalhos publicados na *Revista* e nos *Anais* da SBHE a partir de descritores que fazem correlação com a pesquisa;; 2) **Gerar códigos iniciais**, visto que, dessa maneira, encaminham-se os dados ao inventário que, segundo Prado e Moraes (2011, p. 139), “inventariar os materiais de uma pesquisa, ajuda a organizar a própria pesquisa”, afirmam os autores; 3) **Busca Por Temas**, inventário que foranorteado a partir da análise dos dados no inventário, dando atenção se ainda havia validação ou não dos códigos, e perceber novos temas que podem não ter sido notados anteriormente; 4) **Rever os Temas**, aqui a leitura dos códigos e dos temas são realizadas diversas vezes para garantir que não estivessem desconexo um dos outros; 5) **Definir e Nomear os Temas**, foi o processo de elaboração do Mapa Temático, que sistematiza as informações e proporciona uma visão e compreensão da relação de códigos e temas; e 6) **Produção do Relatório** que foi a sistematização de todo o processo de análise.

Para o levantamento de dados da *Revista*, verificaram-se os títulos de todos os trabalhos publicados em todos os volumes no período de cinco anos. Os títulos que se aproximavam dos descritores: *Violência Escolar*, *Rivalidade entre as Escolas e Festas Cívicas* que são palavras-chave desta pesquisa, eram selecionados a fim de compor o inventário. Esse procedimento foi semelhante para o processo de levantamento de dados dos *Anais da Sociedade Brasileira de História da Educação*. Usando o mesmo período de cinco anos e os mesmos descritores: *Violência Escolar*, *Rivalidade entre as Escolas e Festas Cívicas*, pelo qual não obtivemos resultados.

É considerável pontuar que nos *Anais*, no ano de 2015, os títulos foram verificados a partir do sumário da publicação. Em 2016 não houve sumário, à vista disso, tornou-se necessário sondar eixo por eixo todos os trabalhos publicados em 2017 e o *site* divulgou os eixos temáticos via *Google Driver* e sem sumário, tornando necessário verificar os trabalhos, um por um, em todos os eixos temáticos também.

Após o processo de investigação dos trabalhos publicados nas bases de dados, mencionada anteriormente, avançou-se para o inventário que possibilitou catalogar todos os trabalhos que tivessem relação com o objetivo da pesquisa, publicados nas bases de dados em questão, no período correspondente, permitindo sistematizar esses dados e

organizando esses achados por: Ano de publicação, Eixo temático, Nome do autor, Título do Trabalho, Temas e *links* para acesso.

Uma análise precisa foi realizada a partir do inventário para a coleta de dados, pois como afirmam Silva e Petry (2011):

É preciso provocar a comunicação, como dispositivo de ativação da informação, pois o depósito de informação, por mais bem estruturado e organizado que esteja, não deixa de ser estático e incapaz, isoladamente, de produzir conhecimento. (SILVA; PETRY, 2011, p. 22).

Assim, um mapa temático é elaborado com os dados do inventário que favorece perceber a relação de temas e códigos, frutos da análise. O processo de idas e vindas na análise é visto como um caminho rico para a pesquisa, segundo Braun e Clarke (2006). Esse movimento permitiu notar que alguns estados, em que os trabalhos publicados estavam situando seus objetos de pesquisa, tinham um padrão de repetições de trabalhos publicados em alguns estados e em outros não, ampliando o olhar da pesquisa. Esses dados constatados a partir da análise do inventário acompanham, também, o que afirmam Silva e Petry (2011, p. 22) sobre analisar os dados cautelosamente: “Dessa maneira, é necessário que se identifiquem informações intrínsecas e extrínsecas ao objeto, e não se registre a informação apenas como aspecto de preservação, o que acaba por reduzir a contribuição do bem”.

### 3 RESULTADOS

Para a organização desse corpus, delimitamos os seguintes campos: *Ano da publicação, Eixo temático, nome do autor, título do trabalho, tema, um breve resumo e o link de acesso ao trabalho*. Depois do processo de familiarização que foi sobremaneira facilitado pelo investimento em inventariar os trabalhos, alguns pontos passaram a destacar-se por chamarem bastante atenção com o avanço da análise, isso permitiu que fosse possível ampliar o olhar e seguir nos objetivos da pesquisa.

O quadro a seguir foi construído para esclarecer como deu-se a busca dos trabalhos publicados nas bases de dados da pesquisa, em cada ano correspondente. Os campos do “Sumário” em que estão preenchidos com “SIM”, no quadro 1, afirma que no respectivo ano foi possível fazer a busca dos trabalhos nos *Anais* partindo do próprio Sumário publicado, por outro lado na RBHE, que não houve sumário em nenhuma

publicação, os campos no quadro acusam como “NÃO HOUVE”. Os anos em que não houve Sumário identificaram-se no quadro com o “NÃO”. À vista disso, a busca deu-se a partir de um filtro com palavras-chave, facilitado pelo atalho de pesquisa “Ctrl+F” para mapear os trabalhos que tivessem relação com o foco da pesquisa. Logo, o campo “Filtro por palavras-chave”, no quadro, em que está identificado com o “SIM”, expõe que foi essa a maneira utilizada para a busca dos trabalhos na ausência de Sumário. Nos anos em que não houve Sumário, e que não houve a possibilidade do filtro (Ctrl+F) – em virtude do formato que foram publicados em alguns anos. Ex: *Google Driver* –, optou-se pela leitura individual de cada trabalho, identificando no quadro como “NÃO HOUVE”, isto é, a busca não se deu por meio de Sumário e nem de atalhos de pesquisa por palavras-chave.

A seleção dos trabalhos que foram avaliados, foram os que apresentaram proximidade com o foco da pesquisa em seus títulos. Onde se dedicou uma atenção maior para além da leitura do título, mas estendendo-a ao resumo, assim, obtendo a confirmação da relação com o foco da pesquisa, esses trabalhos compuseram o inventário.

#### Quadro 1 – Dados gerais:

DADOS DOS TRABALHOS DOS ANAIS					
ANO	total de trabalhos publicados	sumário	filtro por palavras-chave	total de trabalhos avaliados	total de trabalhos inventariados
2014					
2015	823	SIM	NÃO	52	23
2016	123	NÃO	SIM	28	9
2017	401	NÃO	não houve	401	20
2018					
DADOS DOS TRABALHOS DA RAVISTA					
ANO	total de trabalhos publicados	sumário	filtro por palavras-chave	total de trabalhos avaliados	total de trabalhos inventariados
2014	26	NÃO	não houve	26	1
2015	34	NÃO	não houve	34	0
2016	45	NÃO	não houve	28	1
2017	44	NÃO	não houve	44	2
2018	46	NÃO	não houve	46	1

Fonte: os (as) autores (as)

As primeiras informações apresentadas são dos campos denominados ANO, que nos *Anais* e na RBHE foram iniciado em 2014 e finalizado em 2018 o trabalho de busca. O site da Sociedade Brasileira de História da Educação, até setembro de 2020, apresenta *Anais* somente dos anos 2000, 2002, 2004, 2006, 2008, 2011, 2013, 2015, 2016 e

2017. De acordo com o período delimitado nesta pesquisa para o levantamento de dados, o fato de os anos de 2014 e 2018 não apresentar publicações nos *Anais*, resumiu-se o levantamento aos anos de 2015, 2016 e 2017.

Na Revista Brasileira de História da Educação houve publicações de trabalhos desde 2001 até 2019, cada ano apresentando até 04 volumes publicados na revista. Nesta base de dados, foram avaliados todos os volumes publicados desde 2014 até 2018.

Enquanto que nos *Anais da Sociedade Brasileira de História da Educação*, em 2015 foram publicados 823 trabalhos, mas apenas 23 trabalhos foram inventariados por estarem relacionados com a pesquisa. Dos 23 trabalhos inventariados, 12 identificavam o Estado em que se localizava o objeto de estudo. Desse modo, pouco mais da metade das pesquisas publicadas em 2015 que foram inventariadas por terem proximidade com o título em questão e estão identificando o estado em que se localiza o objeto investigado, concentram-se na região Sudeste, especificamente nos estados de São Paulo (29%), Minas Gerais (29%) e no Rio de Janeiro (14%).

No ano seguinte, em 2016, foram publicados 123 trabalhos divididos em 8 eixos temáticos nos *Anais da Sociedade Brasileira de História da Educação*. 09 trabalhos entraram no inventário e todos encontram-se identificando o estado em que está situado seu objeto de pesquisa. Dessa vez as pesquisas publicadas em 2016, inventariadas por terem proximidade com título em questão e identificou o estado em que se situa o objeto investigado, um resultado de 100% dos trabalhos concentrados na região Nordeste, especificamente nos estados Rio Grande do Norte (56%), Paraíba (22%), Ceará (11%) e Maranhão (11%).

E em 2017, foram publicados 401 trabalhos divididos em 10 eixos temáticos nos *Anais da Sociedade Brasileira de História da Educação*. 20 trabalhos entraram no inventário. Dos trabalhos inventariados, 13 deles identificavam o estado que se situava o objeto de pesquisa. Neste ano as pesquisas publicadas em 2017, inventariadas por terem proximidade com título em questão e identificou o estado em que se situa o objeto investigado, apresenta uma semelhança nos resultados. Como em 2016, no ano de 2017, a região Nordeste é pioneira com os trabalhos publicados, especificamente nos estados de Sergipe (17%), Minas Gerais(9%), Pará (9%), Santa Catarina (9%), Pernambuco(8%), Rio Grande do Sul(8%), Rondônia(8%), Goiás(8%), Paraíba(8%), Piauí(8%) e Mato Grosso(8%), também.

Notou-se dessa forma que em boa medida os estudos do campo da História da Educação, no que se refere a temática que nos interessa, estão concentrados no Sudeste e Nordeste e em menor expressão nas regiões Sul, Centro Oeste e Norte, muito embora o Norte ainda demonstre representatividade diminuta.

Na *Revista Brasileira de História da Educação*, também tem como tempo delimitado de 2014 a 2018. Somente em 2014 foram publicados 26 trabalhos, e apenas 1 trabalho foi para o inventário. Em 2015, foram publicados 34 trabalhos e nenhum deles tinham relevância com a pesquisa. Em 2016, com um número um pouco maior de publicações, foram 45 trabalhos e destes, apenas 1 compôs o inventário. Em 2017, o número de publicações ‘caiu’ para 44 e o número de trabalhos relevantes para a pesquisa subiu para 2. E em 2018, o número de publicações ‘sobe’ novamente, agora são 46 trabalhos publicados e apenas 1 entra para o inventário. No total, foram 195 trabalhos publicados no período de 2014 a 2018 e somente 5 tinham relevância com a pesquisa.

**Quadro 2 - Trabalhos publicados e inventariados da Revista Brasileira de História da Educação no período de 2014 a 2018**

2014	Publicado em 29.07. 2014.	Felipe Tavares Moraes, Rafaela Paiva Costa	<b>Educação como sacerdócio: formação de professores no Pará Republicano (1891-1904)</b>
2016	Publicado em 20/08/2016.	Maria Aparecida Pereira, Amarílio Ferreira Junior, Maria Cristina PiumbatoInnocentiniHayashi	<b>História da Educação nas páginas da Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo</b>
2017	Publicado em 01/2017.	Eliana Nunes da Silva	<b>Escola Mista na República: um lugar na sombra da história educacional</b>
	Publicado em 04/2017.	Benedito Gonçalves Costa, Sonia Maria da Silva Araújo	<b>Entre romanizadores e liberais: A Educação moderna na Província do Pará no século XIX</b>
2018	Publicado a partir de janeiro de 2018.	Alberto Damasceno, Emina Santos, Karla Almeida	<b>Povo civilizado e cidadãos de um país livre: República, educação e cidadania nas prescrições didático-cívicas de HyginoAmanajás</b>

**Fonte:** os (as) autores (as)

O primeiro dado observado a partir do Quadro 2, é que em cinco anos, o estado do Pará foi o que mais apresentou trabalhos que se aproximou do foco da pesquisa com um trabalho em 2014, 2017 e 2018. Depois vem o estado de São Paulo e a cidade de Campinas com apenas um trabalho publicado. O quadro aponta que, em cinco anos, questões como Democratização da Educação na República, Civismo, Ideal de Cidadania e disputas no campo da Educação no final do século XIX, são temas privilegiados nos

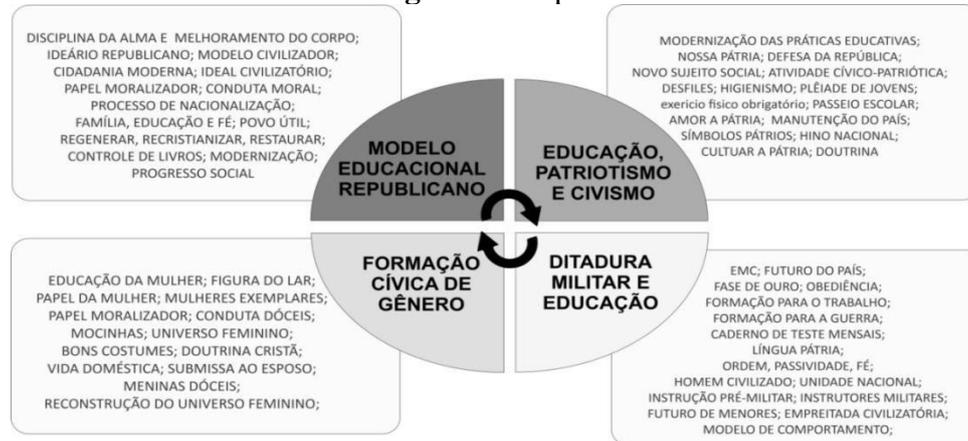
estudos e pesquisas científicas. Enquanto nos *Anais da Sociedade Brasileira de História da Educação*, no mesmo período correspondente, um número maior de trabalhos publicados se apresenta, entretanto, focados em Ditadura Militar, Educação Feminina e Civismo, Patriotismo, Formação Cívica, Infância Militarizada etc. Já descritores como Juventude, Festas Cívicas e Violência Escolar são tidas com escassez no campo das pesquisas.

Nos *Anais*, os dados dos gráficos de 2015, 2016 e 2017 mostram que no estado do Pará foi recorrente o número baixo de trabalhos publicados. Esse fator pode estar atrelado ao contexto histórico dos programas de Pós-Graduação na região Norte que, segundo os autores Alves, Nery e Silva (2019, p. 5) afirmam que: “É sabido que na região Norte a Pós-Graduação em Educação teve início relativamente tardio”. Os autores contextualizam o programa de Pós-Graduação não só na região, como também trazem dados e falas importantes sobre a realidade desses programas no Pará e especificamente em Belém, destacando o PPGED (UFPA) e o PPGED (UEPA).

Segundo os autores, “no Pará, ao todo, são seis os programas de Pós-Graduação no estado. Na UFPA, o programa foi homologado em 2003 e na UEPA, o programa iniciou as atividades em 2005”, asseveram Alves, Nery e Silva (2019, p. 6). Esse início de atividade tardio na Pós-Graduação no estado do Pará torna-se um fator determinante na posição em que ocupam nos gráficos com número baixo de publicações de trabalhos nas bases de dados, levantadas nos últimos anos em relação a outros estados.

A partir dos dados do inventário, com a finalidade de organizar essas informações, foi construído um Mapa Temático em blocos significativos, composto pelos temas: *Modelo Educacional Republicano; Educação, Patriotismo e Civismo; Formação Cívica de Gênero e Ditadura Militar e Educação*. Cada tema apresentado é composto por um grupo de códigos que se aproxima. De acordo com Braun e Clarke (2006, p. 4), “um tema contém códigos que tem pontos comuns e um alto grau de generalidade que unifica ideias sobre o assunto investigado”.

Figura 1: Mapa Temático



Fonte: os (as) autores (as)

Tendo em vista que não houve qualquer trabalho ligado a Rivalidades entre as Escolas, Festas Cívicas, Violência Escolar, procurou-se por descritores que se aproximassem dos códigos dos títulos dos trabalhos publicados. O extrato de dados, segundo Braun e Clarke (2006, p. 7), são: “comentários que levam a códigos e que levarão a temas”.

Palavras que se aproximassem daquilo que pretendia-se encontrar passaram a ser o fio condutor que levou aos códigos. Iniciou-se com República, Civismo, Patriotismo, Ditadura, Cultura Escolar etc. O resultado pode ser observado a partir da Figura 1 - Mapa Temático descrito da seguinte maneira:

- **Modelo Educacional Republicano:** Ideário Republicano, Modelo Civilizador, Cidadania Moderna, Ideal Civilizatório, Papel Moralizador, Conduta Moral, Processo de Nacionalização, Família, Educação e Fé, Povo Útil, Regenerar, Recristianizar, Restaurar, Controle de Livros, Disciplina da Alma e Melhoramento do Corpo, Modernização, Progresso Social.
- **Educação, Patriotismo e Civismo:** Defesa da República, Nossa Pátria, Novo Sujeito Social, Atividade Cívico-Patriótica, Higienismo, Plêiade de Jovens, Exercício Físico Obrigatório, Passeio Escolar, Amor a Pátria, Manutenção do país, Símbolos Pátrios, Hino Nacional, Desfiles, Cultuar a Pátria, Doutrina, Modernização das Práticas Educativas.
- **Formação Cívica de Gênero:** Educação da Mulher, Figura do lar, Papel da Mulher, Mulheres Exemplar, Papel Moralizador, Conduta Dóceis, Mocinhas,

Universo Feminino, Bons Costumes, Doutrina Cristã, Vida Doméstica, Submissa ao Esposo, Reconstrução do Universo Feminino.

- **Ditadura Militar e Educação:** Modelo de Comportamento, Futuro do país, Fase de Ouro, Obediência, Formação para o Trabalho, Formação para a Guerra, Caderno de Testes Mentais, Língua Pátria, Ordem, passividade e Fé, Homem Civilizado, Unidade Nacional, Instrução Pré-Militar, Futuro dos Menores, Empreitada Civilizatória.

O mapa temático permitiu perceber as relações entre códigos que se formalizaram em temas mais abrangentes; de outra forma também possibilitou visualizar as interrelações estabelecidas entre temas que permitiram a compreensão das principais abordagens de pesquisa em torno da problemática levantada; e finalmente demonstra o ineditismo da empreitada a qual inclinou-se, qual seja: estudar a história da rivalidade entre as escolas estaduais em Belém-Pa.

Esses temas relacionam-se com o foco da pesquisa, uma vez que o próprio currículo escolar, desde o período republicano, aponta elementos históricos de como a educação é um processo de modelagem civilizatória do cidadão. Esse pensamento atravessa o período Ditatorial, onde a educação é ofertada para as meninas com um objetivo e para os meninos com outro objetivo, mas para ambos, em comum, o sentimento patriótico.

Nos desfiles escolares, as Festas Cívicas ganham força, com apresentações que trazem honra o militarismo e amor à pátria, competições acirradas entre as escolas a partir de bandeiras de torcidas organizadas pelos estudantes, gritos de guerra e bandas de fanfarras que explanam o sentimento de orgulho de pertencer a sua escola.

#### 4 CONCLUSÕES

Ao considerar o levantamento no interstíciotemporal de 2015 a 2018, nos *Anais da SBHE* quanto na *Revista Brasileira de História da Educação*, foi possível concluir que primeiramente, não há qualquer registro acerca de estudos sobre Rivalidade Escolar no Pará ou em outro Estado. De outra forma, tomando os trabalhos que atenderam a descritores aproximados do foco dessa pesquisa, tais como: *Cultura Escolar*, *República* e *Militarismo*, as regiões Nordeste e Sudeste lideraram o número de trabalhos publicados

no período em questão. Apontando para uma necessidade premente de estudos que partam da realidade Paraóara acerca da sua história e dos contextos educativos que possivelmente tenham engendrado relações rivais entre as escolas, de tal forma consolidadas que se desdobram até hoje.

O contexto dos programas de Pós-Graduação na região Norte é um fator determinante que caracteriza a posição do Estado nesse *ranking*, conforme resultados levantados por Alves, Nery e Silva (2019).

Ao que se refere ao campo da História da Educação, considerando as bases de dados pesquisadas, observou-se que não houve dedicação a estudos sobre Violência Escolar, Festas Cívicas ou Rivalidades entre Escolas, nos últimos anos, no Brasil, com destaque no Norte. Em Belém, poucos pesquisadores aproximaram-se, mas sem entrarem de fato no campo. Na *Revista Brasileira de História da Educação*, somente nos trabalhos de Moraes e Costa (2014), Pereira, Junior e Hayashi (2016), Silva (2017), Costa e Araújo (2017) e Damasceno e Almeida (2018) notou-se menção aos termos: República, Povo Civilizado, Educação Moderna e Didático-Cívicas.

Em vista disso, o estudo presente contribui com o campo da História da Educação a fim de somar em novos parâmetros que discutam a rivalidade entre as escolas que é notadamente classificada como violência escolar e que tem gênese nas Festas Cívicas. Confirma-se o ineditismo da pesquisa assim como a urgência em tratar sobre essas questões que atravessam gerações, mas que são/é negligenciada.

#### REFERÊNCIAS

ALVES, L. M. S. A.; NERY, V. S. C.; SILVA, L. S.da. Cartografia das produções em história da educação nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Pará (2005-2018). **Revista Brasileira de História da Educação** [online], Campinas, v. 19, n. 70, p. 1-27, jul. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbhe/v19/2238-0094-rbhe-19-e070.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

BRAUN, V.; CLARKE, V. **Usando análise temática em psicologia**, 2006. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3563462/mod\\_resource/content/1/Braun%20e%20Clarke%20-%20Traducao\\_do\\_artigo\\_Using\\_thematic\\_analysis.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3563462/mod_resource/content/1/Braun%20e%20Clarke%20-%20Traducao_do_artigo_Using_thematic_analysis.pdf)> Acesso em: 15 nov. 2019.

php/3563462/mod\_resource/content/1/Braun%20e%20Clarke%20-%20Traducao\_do\_artigo\_Using\_thematic\_analysis.pdf> Acesso em: 15 nov. 2019.

COSTA, B. G.; ARAÚJO, S. M. da S. Entre romanizadores e liberais: A Educação moderna na Província do Pará no século XIX. **Revista Brasileira de História Da Educação**, 17(2[45]), 05 - 27. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40679> Acesso em: 5 maio 2021.

DAMASCENO, A.; SANTOS, E.; ALMEIDA, K. Povo civilizado e cidadãos de um país livre: república, educação e cidadania nas prescrições didático-cívicas de Hygino Amanajás. **Revista Brasileira De História Da Educação**, 18, e030. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/43081> Acesso em: 05 maio 2021.

MORAES, F. T.; COSTA, R. P. (2014). Educação como sacerdócio: formação de professores no Pará Republicano (1891-1904). **Revista Brasileira De História Da Educação**, 14(3[36]), 111-137. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38896> Acesso em: 05 maio 2021.

PEREIRA, M. A.; FERREIRA JUNIOR, A.; HAYASHI, M. C. P. I. História da educação nas páginas da Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo. **Revista Brasileira De História Da Educação**, 16(3[42]), 59 - Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40742> Acesso em: 05 maio 2021.

PRADO, G. V. T.; MORAIS, J. F. S. Inventário – Organizando os achados de uma pesquisa. **EntreVer**, Florianópolis, v. 01, n.01, p. 137-154, 2011. Disponível em: <http://stat.saudeetransformacao.inubadora.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/download/1205/1448>. Acesso em: 05 maio 2021.

SILVA, E. N. da. Escola Mista na República: um lugar na sombra da história educacional. **Revista Brasileira De História Da Educação**, 17(1[44]), 266 - 288. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40714> Acesso em: 05 maio 2021.

SILVA, V. L. G. da; PETRY, M. G. A aventura de inventariar: uma experiência no Museu da Escola Catarinense. **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 19-41, jan./abr. 2011.

# LIVROS DIDÁTICOS E ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS DO PIAUÍ (1910-1961)

*Maria do Socorro P. de Sousa Andrade (UFPI) - ssocorrinha@yahoo.com.br*

## RESUMO

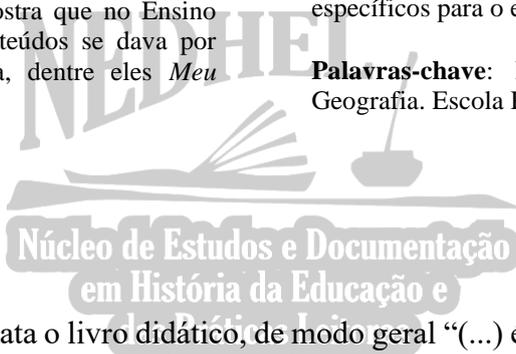
O presente artigo tem como objetivo discutir o uso dos livros didáticos no ensino de Geografia na Escola Primária piauiense entre os anos 1910 a 1961 para explicar o papel desses livros no ensino de Geografia e o tipo de abordagem metodológica utilizada nos mesmos para o ensino dos seus conteúdos nessa etapa de escolarização. Destaca o livro didático como fonte da cultura material especificamente produzido para o ensino no ambiente escolar, ocupando, dessa forma, um lugar importante na cultura escolar. Dessa forma, analisa os conteúdos de Geografia constantes nos livros didáticos adotados nos grupos escolares do Piauí no período investigado. Mostra que no Ensino Primário o estudo dos conteúdos se dava por meio dos livros de leitura, dentre eles *Meu*

*Tesouro*, de Helena Lopes Abranches e Esther Pires Salgado, publicados na década de 1950; *Minha Pátria*, do autor João Pinto e Silva, publicado da década de 1910 à década de 1940; *Corações de Crianças*, de Rita de Macedo Barreto (1935) e *O Piauí na História*, de Odilon Nunes (1931). Geralmente esses livros eram compostos por lições em forma de contos, poemas e composições, que tinham a intenção de instruir os alunos transmitindo-lhes os conteúdos moralizantes, com ideias para fortalecer o nacionalismo patriótico, relacionados à História Pátria, além de conteúdos básicos generalista relacionados às áreas de geografia, história e ciências naturais. Não havendo, portanto, livros específicos para o ensino de Geografia.

**Palavras-chave:** Livro didático. Ensino de Geografia. Escola Primária do Piauí.

## 1 INTRODUÇÃO

Segundo Munakata o livro didático, de modo geral “(...) é a transcrição do que era ensinado, ou que deveria ser ensinado, em cada momento da história da escolarização” (MUNAKATA, 2016, p. 123). Tal premissa vem confirmar a análise que fizemos acerca do uso dos livros didáticos no ensino de Geografia na Escola Primária piauiense entre os anos 1910 a 1961 para explicar o papel desses livros no ensino de Geografia e o tipo de abordagem metodológica utilizada nos mesmos para o ensino dos seus conteúdos nessa etapa de escolarização. O texto compõe a investigação que realizamos para escrever a nossa tese de doutoramento sobre o Ensino de Geografia na Escola Primária do Piauí no recorte supracitado, tendo como eixo de análise o currículo, a prática educativa e a cultura escolar. Destaca o livro didático como fonte da cultura material especificamente produzido para o ensino no ambiente escolar, ocupando, dessa forma, um lugar importante na cultura escolar.



Justificamos este estudo pela importância do livro didático como material que historicamente tem sido útil ao ser valorizado como um grande apoio ao professor e ao aluno. Percebemos que existe atualmente uma vasta produção de estudos acerca dessa forma de valorização do livro didático como recurso facilitador do ensino-aprendizagem na escola. Tais estudos, na maioria das vezes, defendem que este tipo de livro é um material que, quando bem utilizado, pode ser um grande apoio ao professor e ao aluno, entretanto, nunca deve ser transformado em nossa única fonte de ensino, estudos e pesquisas. A esse respeito Bittencourt (2004, p.319) destaca que os livros didáticos “(...) merecem ser considerados e utilizados de acordo com suas reais possibilidades pedagógicas e cada vez mais aparece como um referencial, e não como um texto exclusivo, depositário do único conhecimento escolar posto à disposição para os alunos”.

Bittencourt (1993, p. 03) ressalta que o livro escolar é um objeto de “múltiplas facetas”, cujo interesse está presente em muitos campos de investigação como a pedagogia, a história, a sociologia, dentre outros. Trata-se de um livro que se constitui como “(...) um depositário dos diversos conteúdos educacionais, suporte privilegiado para se recuperar os conhecimentos e técnicas consideradas fundamentais por uma sociedade em uma determinada época”.

Considerando esse último enunciado da referida autora apresentamos o problema de pesquisa com o seguinte questionamento: qual o papel dos livros didáticos utilizados como suporte material no ensino de Geografia na Escola Primária do Piauí no período de consolidação do seu sistema educacional, quando tem início o processo de estruturação do ensino oficial nesse Estado? A partir desta questão tornou-se pertinente entendermos: qual era o tipo de abordagem metodológica neles utilizada para o ensino dos conteúdos da referida matéria escolar?

Discutimos inicialmente neste texto as noções de livro didático, cultura escolar e cultura material, tendo como aporte teórico Bittencourt (2008), Munakata (2016), Escolano Benito (2017), Chartier (2001) e Julia (2001). Analisamos, posteriormente, os conteúdos de Geografia constantes nos livros didáticos adotados nos grupos escolares do Piauí no período de 1910 a 1961, período de consolidação do sistema educacional do Piauí, quando tem início o processo de estruturação do ensino oficial neste Estado.

Geralmente esses livros eram compostos por lições em forma de contos, poemas e composições, que tinham a intenção de instruir os alunos transmitindo-lhes os conteúdos moralizantes, com ideias para fortalecer o nacionalismo patriótico, relacionados à História Pátria, além de conteúdos básicos generalistas relacionados às áreas de geografia, história e ciências naturais. Não havendo, portanto, livros específicos para o ensino de Geografia.

## **2 O LIVRO DIDÁTICO COMO FONTE DA CULTURA MATERIAL: LUGAR IMPORTANTE NA CULTURA ESCOLAR**

A Cultura material escolar pode abranger “(...) uma série de elementos que constituem o universo escolar, como objetos de leitura e escrita” (CASTRO, 2011, p.13) como por exemplo lápis, caneta, livros, cadernos, dentre outros, além de materiais de limpeza, mobiliários, indumentárias, etc. Trata-se, portanto, de um estudo que investiga os objetos que compõem a escola não se limitando apenas a uma descrição desses objetos, mas a sua contextualização no universo da instituição escolar.

Segundo as historiadoras Gizele de Souza e Eliane Peres, a cultura material escolar ajuda a definir “(...) o conjunto de artefatos materiais em circulação e uso nas escolas, mediados pela relação pedagógica, que é intrinsecamente humana, reveladora da dimensão social” (SOUZA e PERES, 2011, p. 56). Esse conceito permite compreender melhor o ensino e as práticas educativas que se desenvolveram na escola ao longo do tempo por meio de seus objetos e espaços físicos, ou seja, pela atenção dada à dimensão material da instituição escolar.

O livro didático, segundo Munakata (2016), faz parte de todo o acervo de cultura material escolar e, junto com vários outros objetos materiais, confere identidade material à escola. Objetos materiais como os livros didáticos, são patrimônio, depositário da memória a ser preservada. Para Laville (2005, p.20), “a noção de patrimônio engloba tudo que no passado deixou traços no presente, e todo traço de origem tornou-se sujeito à preservação porque o presente tem aí sua origem”.

Isto posto, o livro didático, como objeto da Cultura material, é tomado neste texto como indício de “práticas humanas e suas variações, entre a prescrição e as apropriações” (MUNAKATA, 2016, p. 134). Neste caso, a cultura material escolar interessa na medida em que nos livros didáticos, possivelmente utilizados para o ensino de Geografia da Escola Primária piauiense, entre os anos de 1910 a 1961, “estão inscritas as possibilidades

de práticas, de usos dos objetos, com fins educativos, o que permite averiguar os conteúdos disciplinares ministrados, a metodologia empregada, as atividades realizadas etc.”.

Nesse sentido, o livro didático assume, portanto, como fonte da cultura material, um lugar importante na cultura escolar. A noção de cultura escolar tem sido discutida por diversos historiadores a exemplo de Dominique Julia, Michel de Certeau, Roger Chartier, Agustín Benito Escolano, Antonio Viñao Frago, entre outros. Por meio dessa abordagem, privilegiam-se menos os aspectos normativos da escola, destacando-se com maior ênfase a multiplicidade e a criatividade das experiências cotidianas. Assim, podemos destacar neste trabalho, a noção de cultura escolar a partir do conceito formulado por Dominique Julia (1995, p.10-11) como:

o um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores.

Nesta definição temos o livro didático como um dos objetos constitutivos da cultura escolar dos grupos escolares do Piauí, visto que esses livros eram utilizados para o ensino de Geografia nessa escola, definindo os conhecimentos a ensinar por meio das práticas educativas que tinham como objetivo inculcar nas crianças o sentimento de patriotismo, finalidade fundamental do Ensino Primário à época.

### **3 LIVROS DIDÁTICOS E ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS DO PIAUÍ**

O livro didático, ainda que limitado, era, segundo uma ex-aluna da Escola Modelo, anexa à Escola Normal de Teresina, em meados dos anos 1950, o definidor dos estudos a serem realizados. “Era a diretora e as professoras que seguiam o que o livro indicasse. O programa delas era o livro, o livro de leitura.

Nos grupos escolares, segundo Reis (2006, p. 209), o ensino seriado foi institucionalizado “[...] e com ele a necessidade de materiais didáticos específicos para cada série. Percebendo esta nova tendência, o mercado editorial e autores se mobilizaram

na produção de livros didáticos para atender a demanda gerada pela expansão do ensino primário”. Surgiram então as séries graduadas de leitura e, dessa forma, o livro didático assumiu um papel importante como instrumento de trabalho do professor, bem como único suporte cultural de estudo dos estudantes da Escola Primária nos primeiros anos da República.

Diante dessa realidade, emergem disputas acirradas no campo educacional brasileiro, em torno da construção de uma pedagogia para o ensino dessas primeiras aprendizagens. De acordo com Souza (2008, p. 55), “nesse processo de definição de uma nova pedagogia para o ensino da leitura e da escrita foi se constituindo um conjunto de prescrições determinando o que ler e escrever, como fazê-lo e as modalidades de uso dessas habilidades na escola”. Com isso as etapas de aperfeiçoamento da leitura corrente e expressiva deveriam ocorrer na escola, por meio de métodos que atendessem ao desenvolvimento de uma educação intelectual da criança, como elemento cultural e desenvolvimento social. Para tanto, surgem, para além das cartilhas, os “[...] manuais especialmente produzidos para uso escolar. Não por acaso, o crescimento do mercado editorial de livros didáticos ocorreu concomitantemente à expansão do ensino” (SOUZA, 2008, p. 55-56).

Surgem, assim, diferentes gêneros didáticos a exemplo dos manuais de lições de coisas e os livros de leitura, para além dos compêndios e cartilhas já existentes. Alguns exemplos de livros de leitura são aqueles citados pelos alunos da Escola Primária piauiense, participantes desta pesquisa, e de outras pesquisas que tratam sobre o contexto educacional dessa escola. Dentre eles os títulos: *Meu Tesouro*, de Helena Lopes Abranches e Esther Pires Salgado, publicados na década de 1950; *Minha Pátria*, do autor João Pinto e Silva, publicado da década de 1910 à década de 1940; *Corações de Crianças*, de Rita de Macedo Barreto.

Para José Veríssimo, autor da obra *A Educação Nacional* (1906), o livro de leitura era “a mola real do ensino” que estava voltado à educação nacional: a educação física, moral e intelectual, para servir ao bem, à prosperidade, à glória e à felicidade da pátria. Lourenço Filho, ao escrever o Prefácio para a 140ª edição do livro *Leitura II*, um dos volumes da série publicada por Erasmo Braga, na década de 1940, ressalta que um bom livro de leitura deveria atrair o espírito da criança por meio dos temas desenvolvidos e pela linguagem em que estivesse escrito. Para além de estimular e exercitar a leitura, que

deveria ser expressiva e compreensiva, segundo esse educador, o livro de leitura poderia ser útil, por meio do conteúdo de suas lições, para auxiliar ou complementar as explicações de assuntos específicos das diferentes matérias escolares.

De tal modo, se o livro de leitura atuava como referencial para as professoras prepararem suas aulas, ou como texto de apoio à leitura dos alunos, o que percebemos, por meio do depoimento de uma das alunas entrevistadas, é que, no contexto do Ensino Primário piauiense, os livros didáticos passaram a desempenhar a função de definir o conteúdo e até mesmo a metodologia da aula a ser desenvolvida por elas. Isto é, o livro didático tornou-se o programa e a metodologia que guiava o ensino das professoras primárias. Uma prática que, em alguns casos, ainda permanece nos dias atuais, fazendo parte da sua cultura escolar.

Contudo, se de acordo com as alunas dessa escola, não havia livro didático específico de Geografia à época em que estudaram o Curso Primário, um bom livro de leitura deveria cumprir a função, preconizada por José Veríssimo que seria a de apresentar um conteúdo adequado à educação nacional, incluindo assim lições de Geografia e de História Pátria, conhecimentos considerados básicos para a aprendizagem e a prática do “patriotismo esclarecido e previdente”, cuja finalidade tinha o Ensino Primário da época.

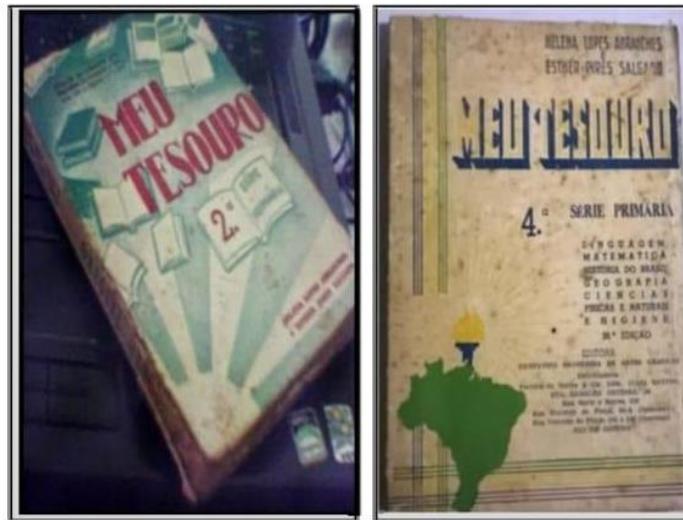
Dessa forma, esse livro se constitui como uma fonte indispensável para compreendermos a sua utilização no ensino de Geografia na Escola Primária do Piauí, no recorte temporal desta pesquisa. Sendo um dos objetos peculiares à escola, o livro didático é, em primeiro lugar, portador dos saberes escolares, um componente explícito da cultura escolar. “De modo geral o livro didático é a transcrição do que era ensinado, ou que deveria ser ensinado, em cada momento da história da escolarização” (MUNAKATA, 2016, p. 123).

Ao emprendermos uma pesquisa que tem o livro didático como fonte, compreendemos, assim como Escolano Benito (2017), que esse livro, enquanto suporte do conhecimento transmitido pelas instituições escolares, foi e ainda é, “[...] um espelho representativo do imaginário da coletividade; e até o reflexo dos métodos seguidos na escola. Enfim, o manual será lembrado como um dos expoentes mais claros e mais bem recordados da cultura escolar”.

### 3.1 Meu tesouro, Minha pátria e Corações de crianças: livros de leitura na aprendizagem de geografia

Conforme uma das alunas investigadas, aprendia-se Geografia na Escola Modelo, estudando no livro didático chamado “Meu Tesouro” que supomos tratar-se do livro das autoras Helena Lopes Abranches e Esther Pires Salgado. Ele também foi citado por outra aluna como um dos livros nos quais estudara no Grupo Escolar “Armando Burlamaqui”, na década de 1940 na cidade de Oeiras. A Figura 23 destaca as capas deste livro nas edições publicadas em 1954 e 1958, sendo respectivamente destinados a 2ª e 4ª séries do Ensino Primário.

Figura 1: Livro “Meu Tesouro” (1954 e 1958)



Fontes: Disponível em: <<http://anoradiante.blogspot.com> e [ritaecultura.blogspot.com](http://ritaecultura.blogspot.com) respectivamente>.

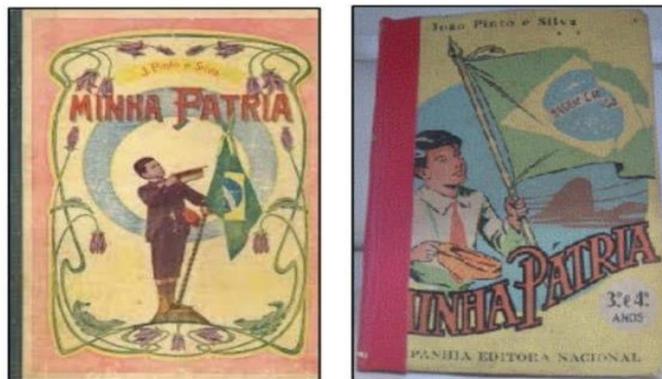
Esse livro apresenta os estudos de Linguagem, Geografia, História do Brasil, Matemática, Ciências Físicas e Naturais e Higiene. Uma das alunas ressaltara que no livro havia tudo, mas no primeiro ano era somente alfabetização: “letra, sílabas, frases...”, à medida que o tempo ia passando o livro ia evoluindo e o aluno também. Aprendia-se Português, Matemática e Conhecimentos Gerais. A aluna não recordou a presença do nome das matérias Geografia, História e nem de Ciências no livro “Meu Tesouro”, talvez porque o conteúdo dessas matérias deveria fazer parte da matéria Conhecimentos Gerais, conforme cita essa aluna.

Segundo a aluna “Oeiras”, não existia livro de Geografia, mas, além do livro “Meu Tesouro”, havia um livro de História cujo título era “Minha Pátria” (Figura 24). Segundo

Teive (2008, p. 168), livros como esse, adotados no Ensino Primário, eram chamados de manuais de história pátria.

O livro “Minha Pátria” que analisamos corresponde à sua 14ª edição, publicada em São Paulo pela Editora Augusto Siqueira, no ano de 1916. Conforme informações da folha de rosto, o livro destina-se ao ensino da História do Brasil no segundo ano do curso preliminar. O principal objetivo do livro colocado pelo autor “[...] é o ensino da História-pátria; é um artifício para o conhecimento dessa materia, si bem que se preste perfeitamente como qualquer livro de leitura para principiantes” (SILVA, 1916, p. 5).

Figura 2: Livro “Minha Pátria” – 1916 (2º ano) e 1945 (3º ano)



Fontes: Disponíveis Respectivamente:

\* Estante Virtual: <https://www.estantevirtual.com.br/livros/j-pinto-e-silva/minha-patria>.

\* L E M A D : [http://lemad.fflch.usp.br/livrosdidaticosdigitalizados?title=&field\\_published\\_value=&page=5](http://lemad.fflch.usp.br/livrosdidaticosdigitalizados?title=&field_published_value=&page=5).

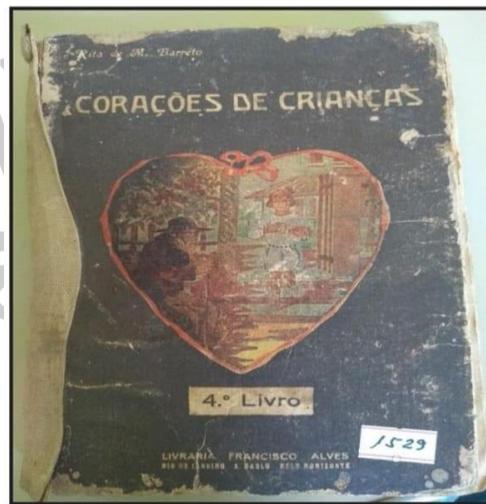
Não há no livro outra orientação específica sobre o ensino de Geografia, a não ser a nota explicativa nº 5 que determina o emprego do mapa geográfico sempre que fosse necessário. Em resumo, o livro era dedicado primordialmente ao estudo da História Pátria. É como ressalta Firmino de Proença: No Brasil, “ordinariamente se faz o estudo do paiz pelos compêndios”.

Assim, se a Geografia foi estudada por meio desse livro, talvez esse estudo se desse por meio do uso dos mapas que seriam úteis como instrumento de localização dos lugares onde ocorreram os fatos históricos e para caracterizar a dimensão do território brasileiro. Os exercícios que são oferecidos no final de cada lição apresentam-se de forma pontual, sugerindo informações isoladas e descontextualizadas, algumas, contraditoriamente ao que ressalta o autor, sugerindo a memorização de “nomes” de personagens históricos.

Por meio do conteúdo que apresenta em seus textos, o livro “Minha Pátria” cumpria bem a função destinada não somente à matéria História Pátria, mas a finalidade do Ensino Primário, à época, que era inculcar na criança o amor à pátria, ou seja, o nacionalismo patriótico.

Outro livro didático (de leitura) mencionado entre os participantes desta e de outra pesquisa, diz respeito ao livro “Corações de Crianças” de Rita de Macedo Barreto (REIS, 2006). Sobre esse livro, por meio do depoimento dos participantes da nossa pesquisa, da autobiografia de Monteiro (2015) e da dissertação de Reis (2006), foi possível depreender que o livro “Coração de Crianças” (Figura 25) era destinado às classes que apresentam um certo domínio de leitura, sendo adotado no início do funcionamento do “Grupo Escolar Costa Alvarenga”, localizado naquela cidade piauiense, Oeiras.

Figura 3: Livro “Corações de Crianças”(4º ano)



Fonte: Acervo do Museu “Ozildo Albano”, Picos-Piauí.

Segundo a aluno Oeiras, o livro “Coração de Criança” tinha um conteúdo de formação moral, de atitudes. “Era muito bonito”! Esse livro também é citado por Carlos Augusto de Figueiredo Monteiro na obra autobiográfica “Rua da Glória” ao mencionar o seu uso, não por ele na sua escola, mas que chamou a sua atenção, por fazer parte de uma série de livros que estava muito em voga nas Escolas Primárias de Teresina.

O livro apresenta no seu índice (sumário) sessenta lições que se configuram a partir de textos como poemas, contos, produção fictícia dos personagens do livro, além de textos direcionados a uma abordagem que revela a intencionalidade pedagógica da autora ao compor histórias, a partir das quais, sempre baseada em um aspecto da realidade vivenciada pelos personagens, procurava desenvolver lições sobre determinados

conteúdos relacionados ao estudo das Ciências Físicas e Biológicas como o estudo da água, das plantas, dos metais, do calor, da gravidade, dentre outros. Abordagem relacionada ao que ela apresenta no prólogo do livro como uma forma de facilitar ao professor ministrar o método “lições de coisas”, ou seja, o Método Intuitivo.

Com base no referido método, algumas lições do livro remetem ao estudo de determinados conteúdos geográficos, embora não apareçam como referentes a essa matéria escolar. Algumas denominações das formas de relevo como planícies, colinas e morros aparecem nos textos simplesmente como componentes da paisagem descrita no contexto. Em outras lições aborda a chuva como fenômeno atmosférico necessário ao desenvolvimento das atividades econômicas do País.

Orientadas pelo Método Intuitivo, há sugestão de contemplação do “panorama” relativo ao que atualmente se denomina na Geografia como “paisagem”. A paisagem observada era a “vista” da cidade à margem do rio Tietê, comparando-o a uma “grande serpente de prata a se espreguiçar”. Não podemos afirmar se a intenção da autora era ensinar Geografia, entretanto, a lição dada por meio da narrativa nos remete à abordagem da Geografia Escolar ligada ao aprendizado da leitura da paisagem.

Seguindo-se as narrativas que traziam os conteúdos que, por ventura, estariam ligados ao aprendizado da Geografia, surgem abordagens que procuram explicar as noções sobre pontos cardeais a partir da bússola como instrumento de orientação no espaço.

Os conteúdos que destacamos das narrativas que compõem o livro “Corações de Crianças” são conteúdos ligados à Geografia Escolar, entretanto, podemos perceber que eles não são abordados no livro como conteúdos intencionalmente selecionados para trabalhar esta matéria. São considerados “conhecimentos gerais”, como depõem as alunas “Oeiras” e “Teresina” ao mencionarem que não se lembram da matéria Geografia, apesar de esta constar como matéria escolar na legislação educacional e nos Programas de Ensino Primário examinados nesta pesquisa.

De forma geral, concordamos com Galvão e Batista (2004 apud REIS, 2006), ao ressaltarem que “[...] os livros de leitura adotados pelas escolas brasileiras nas décadas finais e iniciais do século XIX e XX, respectivamente, tinham a intenção de instruir os alunos, transmitindo-lhes os conteúdos básicos, principalmente nas áreas de Geografia, História e Ciências [...]”. Além de trazerem primordialmente em seu conteúdo regras e

modelos de comportamentos de aspectos morais e ideológicos, a exemplo do livro *Corações de Crianças*, o qual, embora no contexto da sua pesquisa envolvesse o 3º livro da série, o que se percebe também no exemplar que analisamos.

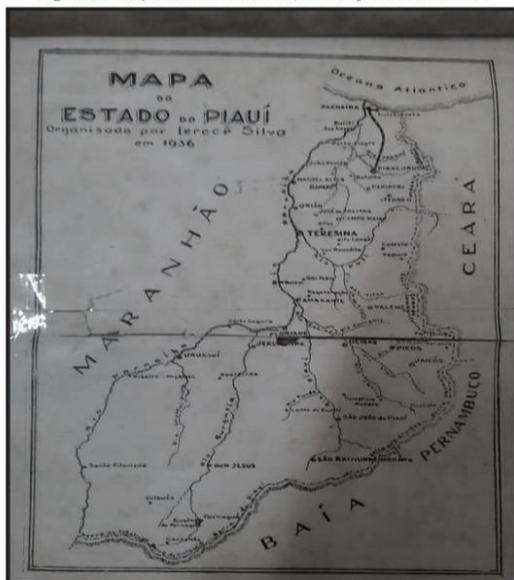
Tanto o livro “*Minha Pátria*” quanto o livro “*Corações de Crianças*” se constituem como “livros de leitura” muito utilizados como livros didáticos a guiar o ensino nas Escolas Primárias na primeira metade do século XX no Brasil.

### 3.3 O Piauí na História: um livro que nunca fizeram outro igual

Outro livro, que consideramos importante, nos foi apresentado pelo aluno que chamamos de “Barãozinho”. Trata-se do livro *O Piauí na História*, que ele destaca como “[...] um livro que nunca fizeram outro igual. É do Odilon Nunes: “*História do Piauí para Crianças*”. O referido livro teria sido utilizado no Grupo Escolar “Barão de Gurgueia”.

Tendo em vista tratar-se de um livro didático genuinamente piauiense, consideramos relevante sua análise, não somente como uma fonte para o entendimento da contribuição deste manual didático no ensino de Geografia na Escola Primária do Estado, mas sobretudo pela importância de Odilon Nunes na administração educacional do Piauí, bem como pelo valor intelectual do autor que provém, segundo ele próprio, de um professor piauiense de cursos primários (NUNES, 1931).

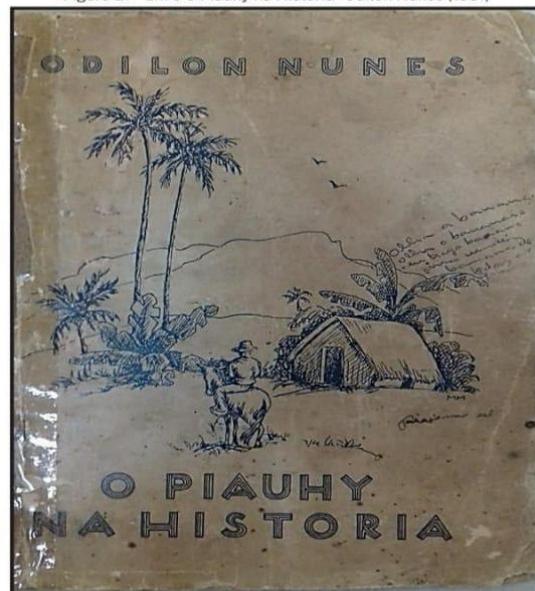
Figura 28 - Mapa do Estado do Piauí, *O Piauí na História* - 1936



Fonte: Odilon Nunes (1931)

\*Acervo pessoal do Professor José Augusto Mendes Sobrinho.

Figura 27 - Livro *O Piauí na História* - Odilon Nunes (1931)



Fonte: Odilon Nunes (1931).

\*Acervo pessoal do Professor José Augusto Mendes Sobrinho.

Assim como os livros didáticos anteriormente analisados, esse livro também apresenta os conteúdos sobre a História do Piauí em forma de historietas contados por um avô ao seu neto, porém com uma interessante inter-relação entre a História e a Geografia do Piauí. Trata-se de uma obra significativa, com abordagem interdisciplinar, que possivelmente tenha contribuído para o ensino de Geografia na Escola Primária do Piauí. Entretanto, somente o aluno “Barãozinho” fez referência a esse livro didático como obrigatório na sua escola, o Grupo Escolar “Barão de Gurgueia.

Conforme a nossa compreensão e experiência com o ensino de História e Geografia na atualidade, essa obra seria relevante como referencial para o estudo dessas disciplinas nas escolas de Ensino Fundamental, valorizando-se o contexto histórico no qual o livro foi produzido e procurando-se estabelecer relações entre vários aspectos históricos e geográficos que diferenciam o passado e o presente na História do Estado do Piauí. Além disso, apresenta ideias úteis para o desenvolvimento de um ensino interdisciplinar tão em voga nos tempos atuais.

#### 4 CONCLUSÃO

A conclusão a que chegamos sobre o uso dos livros didáticos no ensino de Geografia na Escola Primária piauiense entre os anos 1927 a 1961 é que, assim como entende Escolano Benito (2017), o livro, enquanto suporte do conhecimento transmitido pelas instituições escolares, foi e ainda é, “[...] um espelho representativo do imaginário da coletividade; e até o reflexo dos métodos seguidos na escola. Enfim, o manual escolar será lembrado como um dos expoentes mais claros e mais bem recordados da cultura escolar”.

A análise que empreendemos para examinar a natureza dos conteúdos e atividades presentes nos livros didáticos de Geografia, adotados nas diferentes séries do Ensino Primário e o seu uso na Escola Primária piauiense, coaduna com o relato dos participantes desta pesquisa ao ressaltarem que no período em que estudavam não havia livro didático específico de Geografia. Dessa forma, o estudo dos conteúdos dessa matéria escolar a partir de livros didáticos se dava por meio dos livros de leitura. Geralmente, esses livros eram compostos por lições em forma de contos, poemas e composições que tinham a intenção de instruir os alunos, transmitindo-lhes os conteúdos moralizantes, com ideias para fortalecer o nacionalismo patriótico, como os livros de leitura relacionados à

História Pátria, além de conteúdos básicos relacionados às áreas de Geografia, História e Ciências Naturais como conhecimentos gerais.

### REFERÊNCIAS

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

BITTENCOURT, C.M. F. **Livro Didático e Conhecimento Histórico: Uma história do saber escolar**. 1993. Tese (Doutorado em História) – Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993.

BENITO, A. E. **A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia**. Campinas-SP: Alínea, 2017.

CASTRO, C. A.. A presença dos materiais escolares no Maranhão oitocentista. In CASTRO, C.A.; CURY, C. E. (Orgs.) **Objetos, práticas e sujeitos escolares no Norte e Nordeste**. São Luiz: EDUFMA:UFPB: Café e Láis, 2011.

CHARTIER, R. **Cultura escrita, literatura e história**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HANSEN, P. S. Autores, editores, leitores. O que os livros cívicos para crianças da primeira república dizem sobre eles? **História, França**, v. 30, n. 2, dez. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-90742011000200004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742011000200004). Acesso em: 2 jun. 2019.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de**

**História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

LAVILLE, Christian. Em educação história, a memória não vale a razão! **Educação em Revista**, Belo Horizonte: UFMG, v. 41, 2005, p. 13-41.

MONTEIRO, C. A. F. **Rua da Glória**. Teresina: EDUFPI, 2015. v. 3 e 4

TEIVE, G. M. G. **Uma vez normalista, sempre normalista: cultura escolar e produção de um habitus pedagógico – (Escola Normal Catarinense – 1911/1935)**. Florianópolis: Insular, 2008.

REIS, A. C. C. **História e memória da educação em Oeiras - Piauí**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2006

VIÑAO-FRAGO, A. História das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 18, p.174-216, 2008

SILVA, J. P. **Minha pátria: ensino da História do Brasil no segundo ano do curso preliminar**. 14. ed. São Paulo: Augusto Siqueira & C, 1916

SOUZA, G.; PERES, E. T. Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre cultura material escolar: (im)possibilidades de investigação. In: CASTRO, C. A. (org.). **Cultura material escolar: a escola e seus**

**artefatos.** São Luís: EDUFMA/Café e Lápis, 2011, p. 43-68.

SOUZA, Rosa Fátima. História da cultura material escolar no Brasil: um

balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas. Itinerários históricos.** São Paulo: Cortez, 2007, p.163-189.



## O ESTUDO DA OBRA “OS LUSÍADAS”, DE CAMÕES: considerações sobre a guarda da obra no acervo do grupo escolar Almino Afonso na cidade de Martins/RN

*Natália Thalita Vieira Maia (UERN) – natalia.thalita46@gmail.com*  
*Thaís da Salete Gomes da Silva (UERN) – thaisgomes262@gmail.com*  
*Joseane Abílio de Sousa Ferreira (UERN) - joseaneabilio@hotmail.com*

### RESUMO

O presente artigo destaca a importância do estudo da obra rara *Os Lusíadas* de Luís Camões e a investigação sobre os indícios que indicam a vinda da obra a cidade serrana, chamada Martins/RN. Este trabalho é parte de um projeto maior, desenvolvido na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) que tem por título: O acervo do Grupo Escolar Almino Afonso: Livros escolares e fontes históricas. De acordo com Bittencourt (1993) o livro didático expõem valores e nos possibilita conhecer o contexto que se passa na época, diversificando as culturas, linguagem e ideias. O objetivo deste trabalho é entender a relação que a obra tem no acervo e estudar a obra e sua importância para o acervo escolar, investigando quais os motivos levaram o acervo escolar Almino Afonso ter sido escolhido para a guarda e conservação dessa obra. O livro é um marco histórico que contempla a história de Portugal e a passagem do Brasil colônia. Dessa vez a instituição privilegiada que guarda essa obra rara, é um antigo grupo escolar Almino Afonso. É existente poucos exemplares da primeira edição e isso torna as instituições que os preservam únicas e privilegiadas, enriquecendo o acervo da instituição. O texto revela algumas discussões dessa obra, sua preservação e uso do local escolhido para a sua preservação. A metodologia utilizada para o estudo foi através de uma revisão bibliográfica que contempla alguns autores: MUNAKATA (2003), BITTENCOURT (2008), CHOPPIN (2004), GONDRA (2006). Os acervos escolares são espaços de registro da cultura escolar, que tem por finalidade fazer a guarda de livros que podem revelar metodologias de ensino, políticas disciplinares de uma época, valores culturais de um determinado povo e os interesses econômicos e sociais estabelecidos a partir do poder exercido pela escola e de toda uma simbologia que a envolve como instituição educativa. Os dados foram coletados através de observações do local de conservação e entrevistas para melhor obter compreensão do estudo do livro pela escola e sua guarda. Assim, com base na coleta de dados compreendemos que a obra é fundamental e é parte conhecermos a História da Educação do acervo escolar.

**Palavras-chave:** Obra rara. Livro escolar. Acervo escolar.

### ABSTRACT

The present article highlights the importance of the study of the rare work *Os Lusíadas* by Luís Camões and the investigation about the evidence that indicates the coming of the work to the mountain town, called Martins/RN. This work is part of a larger project, developed in the university of Estado do Rio Grande do Norte (UERN), which is entitled: The collection of the Almino Afonso Scholarly Group: school books and historical sources. According to Bittencourt (1993) the textbook exposes values and enables us to know the context that takes place at the time, diversifying cultures, language and ideas. The objective of this work is to understand the relation that the work has in the collection and to study the work and its importance to the school collection, investigating which were the reasons why the Almino Afonso school collection was chosen for the keeping and conservation of this work. The book is a historical landmark that contemplates the history of Portugal and the passage of Colonial Brazil. This time the privileged institution that keeps this rare work is an old school group Almino Afonso. Few copies of the first edition exist and this makes the institutions that preserve them unique and privileged, enriching the institution's collection. The text reveals some discussions of this work, its preservation and the use of the place chosen for its preservation. The methodology used for the study was through a bibliographic review which includes some authors: MUNAKATA (2003), BITTENCOURT (2008), CHOPPIN (2004), GONDRA (2006). The school collections are spaces for registering the school culture, which aim to keep books that can reveal teaching methodologies, disciplinary policies of a time, cultural values of a certain people and economic and social interests established from the power exercised by the school and a whole symbology that involves it as an educational institution. Data were collected through observations of the conservation site and interviews to better gain understanding of the school's study of the book and its safekeeping. Thus, based on data collection we understand that the work is basic and it is part of knowing the History of Education of the school collection.

**Keywords:** Rare work. Schoolbook. School Collection.

## 1 INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre materiais escolares e livros impressos ganharam destaque a partir década de 70, do século XX, momento de várias mudanças, reformulações e reconstrução da organização do campo de estudos e das fontes de estudo da História da Educação Brasileira. Como Munakata (2012, p.183) descreve “Bittencourt (1993) representou o impulso inicial da vasta produção das décadas seguintes, na medida em que apresentou um conjunto de temas e abordagens que o objeto comportava para além da denúncia da ideologia”. Essa expansão enfatiza as pesquisas sobre os livros didáticos ao ser analisados a partir de uma nova perspectiva. Um novo olhar foi lançado sobre o livro didático, não apenas de reconhecer seus valores dentro da organização do processo de escolarização, a cultura escolar presente nele e suas formas de propagação das práticas escolares, transmissão de conhecimentos e ideias por ele perpassado, mas de analisar seus diversos usos como o poder de materialidade, de inserção no mercado, de garantia do ensino e elemento que constrói a cultura do saber, além de auxiliar o professor. Assim, os livros se configuram como instrumentos complexos e que assumem várias funções, e nos promove o conhecimento, além de preservar a história da humanidade e compressão da sociedade existentes.

Nessa vertente de ampliação de fontes, de novas análises onde os livros que eram considerados legítimos pelas pessoas comuns, sendo fonte única de informação além do rádio, passam a ser objeto de pesquisa, a serem vistos a partir de uma nova abordagem rica de informações da construção do espaço escolar. Esse material, tão valioso faz parte da cultura escolar e é fundamental para a compreensão das práticas educativas que ocorrem nas instituições escolares, onde expõem um percurso de desenvolvimento e de reflexões. Dessa forma, as obras literárias são parte da cultura e do saber escolar, elas propiciam esse percurso de ações educativas, ganhando destaque devido ao seu valor imaterial que enriquece os acervos das instituições, contando um pouco das práticas desse espaço. As obras literárias detém de um valor imensurável, e tornam seu acervo, um local privilegiado.

Dessa forma, para entender melhor a expansão dos livros como fonte de pesquisa para História da Educação, e suas diversas funções de uso, o presente trabalho tem como objetivo abordar a importância da obra “Os lusíadas” de Luís Vaz de Camões, e sua vinda

ao antigo Grupo Escolar Almino Afonso na cidade de Martins do Rio Grande do Norte, em virtude de seu valor simbólico para a história da educação brasileira. O local de sua guarda é um antigo grupo escolar, instituições que foram idealizadas para instruir e solucionar as questões da época, sua arquitetura admirável possibilitava ao local um novo cenário de grande impacto e discursos. E é sobre sua guarda que a obra rara de Camões se submete, livro existente apenas dois exemplares, as demais edições sob guarda de bibliotecas renomadas, se faz necessário investigar os motivos da vinda do livro para o grupo escolar.

## 2 O LIVRO ESCOLAR COMO FONTE DE PESQUISA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO

Na história da educação, os livros escolares e didáticos estão a pelos menos dois séculos presente nesse universo educacional, em sua complexidade, desempenhando suporte ao ensino, a cultura e a diversas representações. As pesquisas decorrentes aos livros, se expandiram significativamente nos anos de 1990 e 2000, desde então, eventos são organizados pautados nesse contexto e os livros são analisados em outra perspectiva histórica, além de sua manifestação ideológica. E como ocorreu uma expansão mundial, Bittencourt (2004) nos relembra “no caso brasileiro, os investimentos realizados pelas políticas públicas nos últimos anos transformaram o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) no maior programa de livro didático do mundo”.

O livro didático tem despertado interesse de muitos pesquisadores nas últimas décadas. Depois de ter sido desconsiderado por bibliógrafos, educadores e intelectuais de vários setores, entendido como produção menor enquanto produto cultural, o livro didático começou a ser analisado sob várias perspectivas, destacando-se os aspectos educativos e seu papel na configuração da escola contemporânea. O livro didático é um objeto cultural contraditório que gera intensas polêmicas e críticas de muitos setores, mas tem sido sempre considerado como um instrumento fundamental no processo de escolarização. (BITTENCOURT, 2004, p. 471).

De acordo com a citação acima, esse reconhecimento do livro que era desvalorizado, enquanto produto cultural e cultura material, marca a diversificação das fontes e suas metodologias, o livro vem sendo um instrumento que participa ativamente do processo escolar e desvenda aspectos educativos e é fundamental seu papel na escola, torna-se uma peça chave para a compreensão do que ocorre nesse espaço de produção dos saberes escolares e os silêncios da história contada nas pesquisas que abordam o livro como fonte e objeto de estudo. É um objeto cultural que expõem práticas, instruções e discursos

polêmicos do campo educacional, assumindo várias funções de uso, e intenções traçadas para os seus alvos de propagação dos saberes escolares. Com isso, os interesses dos pesquisadores para com o livro, deixa evidente o quanto ele é um material, que é produzido para o mercado e sua produção envolve diversos aspectos desde a tinta até a distribuição, das vendas e das diversas mãos que o produz, esses pesquisadores procuram pensar na sua produção, na circulação e no acesso. Sobre esse processo, Munakata (2021) ressalta que “O livro didático, então, é uma mercadoria destinada a um mercado específico: a escola”. Aventura dizer que o mercado dos livros é um dos mais silenciosos, alguns temas dos mesmos visam alertar sobre o capitalismo, sendo contribuinte para este sistema.

No que se refere aos livros e sua intencionalidade, eles são carregados de representações sociais, todos os aspectos são bem estruturados minimamente, nos seus usos e fabricação. Como afirma, Chartier (1990, p.17) “não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas”. O livro ao ser analisado como fonte histórica, não se pode considerar apenas suas ideias e como documento histórico carregado de informações, essa análise da produção dos livros didáticos, possibilita um novo olhar para seu valor material, aos sujeitos que participam dessa produção, aos autores, a visão do consumo e as estratégias para desviar os contratempos do estado para com a publicação. Assim, se deve considerá-lo, como vem nos dizer Choppin (2004, p.554) “como um produto fabricado, comercializado, distribuído ou, ainda, como um utensílio concebido em função de certos usos, consumido – e avaliado – em um determinado contexto”.

Nessa perspectiva em que o livro está inserido, deve-se pontuar sobre seus diversos usos desempenhado na escola, é fabricado e adequado de acordo com a escola, é basicamente o reflexo do que se ocorre em determinada época da sociedade. Esse mercado que gira em torno da escola, a coloca a determinar seus usos específicos com o livro, que certamente é para ser lido, mas traz à tona uma diversidade de leitura, se adaptando conforme as práticas educativas do professor. O livro didático assume diversas funções que são exercidas no espaço escolar, para Choppin (2004, p. 553) “são

quatro funções a referencial, instrumental, ideológica e cultural e a documental”. O autor a baixo, sintetiza cada uma dessas funções que o livro encarrega-se:

Diversas são também as funções que o livro didático assume na escola, como analisa Choppin (2004): a. Referencial, contendo o programa da disciplina ou uma interpretação dele; b. Instrumental, apresentando a metodologia de ensino, exercícios e atividades pertinentes àquela disciplina; c. Ideológica e cultural, vetor “da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes” (ibidem, p. 553); d. Documental, contendo documentos textuais e icônicos, “cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno” (ibidem, p. 553). (MUNAKATA, 2012, P. 186)

Logo, essas funções podem ser analisadas dependendo da sua produção e de como é utilizado e cada uma dessas funções, pode-se analisar o livro como objeto de estudo e fonte de pesquisa de uma perspectiva diferente, considerando as demais funções, especificamente a que faz o livro chegar a escola, o mercado.

### **2.1 A obra “Os Lusíadas”, de Camões: algumas considerações sobre o papel dessa obra no campo educacional**

Ao longo do processo educacional, os livros foram utilizados para vários fins, infelizmente mesmo com a ampliação das fontes, os livros ainda são fortemente instrumentos que desempenham o uso de controle do ensino. No final do século XIX, que é marcado pelo início do novo regime republicano, que tencionava a questão da civilização dos sujeitos e a renovação dos métodos, queriam que a educação se sintonizasse com o mundo moderno. Sendo que os livros utilizados naquela época nem sempre se era concebido como livro didático específico, mas eram usados como tal e adequado as práticas escolares.

A construção de edifícios específicos para os grupos escolares foi uma preocupação das administrações dos Estados que tinha no urbano o espaço privilegiado para a sua edificação, em especial, nas capitais e cidades prósperas economicamente. Em regra geral, a localização dos edifícios escolares deveria funcionar como ponto de destaque na cena urbana, de modo que se tornasse visível, enquanto signo de um ideal republicano, uma gramática discursiva arquitetônica que enaltecia o novo regime. (BENCOSTTA, 2001, p.105)

A construção dos grupos escolares teve grande impacto diante da sociedade em vários âmbitos, no cultural, econômico e político. Esse espaço foi idealizado para a instrução de forma gratuita e obrigatória, sendo bastante disputado, devido a sua arquitetura exclusiva e início de um espaço próprio da escola. No qual se daria início a

cultura e práticas próprias das instituições escolares. Esses espaços foram de grande importância para a construção da história educacional brasileira, visto que estes espaços e os livros tinham o intuito de promover sensacionalismo ao amor à pátria. Ou seja, esses espaços são monumentos de destaque do início do espaço escolar edificado e seu acervo expõem práticas, culturas, linguagem e comportamentos exercidos pela escola, e essas obras tornam esses espaços ainda mais privilegiados.

No acervo do antigo Grupo Escolar Almino Afonso na cidade de Martins/RN, está sob sua guarda um dos exemplares da obra rara de Camões, *Os Lusíadas*, que é patrimônio material e imaterial para a sociedade, é um clássico da literatura de grande repercussão devido ao valor imensurável para história brasileira e para os portugueses. Esse livro retrata as histórias de navegações, mares nunca navegados e a passagem do Brasil colônia, experiências com outras culturas e movimento renascentista, contemplando a Europa quinhentista.

Obra de cunho enciclopédico, o poema narra, além da descoberta do caminho marítimo para as Índias, as grandes navegações portuguesas, a conquista do Império Português do Oriente e toda a história de Portugal, seus reis, seus heróis e as batalhas que venceram. Paralelamente a essa dupla ação histórica (a viagem de Vasco da Gama e a história de Portugal), desenvolve-se uma importantíssima ação mitológica: a luta que travam os deuses olímpicos (o "maravilhoso pagão"), contrapondo Vênus e Marte (favoráveis aos lusos) a Baco e Netuno (contrários às navegações). (PASSEI WEB, 2014)

A obra narra alguns feitos heroicos, nacionalista, com tom declamativo, é um livro épico. “*Os Lusíadas*” contam com 8.816 versos em dez cantos e 1.102 estrofes, teve sua primeira edição em 1572, é existente poucos exemplares dessa edição, sendo guardados em instituições e bibliotecas renomadas em todo o mundo. Dessa forma, a obra rara, que se encontra no grupo escolar o torna ainda mais importante e privilegiado historicamente, e esse exemplar do livro “*Os Lusíadas*” que está sob guarda do grupo, é da primeira edição especial em pergaminho, que foram editados apenas 12 livros e o primeiro sendo dedicado pelo editor a D. Pedro II, a sua chegada a cidade ocorreu devido a vinda do acervo de Demétrio Lemos para o grupo, foi concebido a sua doação para a escola, que não se sabe ao certo como ele adquiriu as obras. E assim, ele fez a doação do seu acervo particular ao grupo escolar, doando vários exemplares literários raros, além de objetos e bustos. O grupo escolar contempla um museu em homenagem a Demétrio Lemos com os pertences que ele doou a instituição, ele era um dos filhos da cidade de Martins e um amante da

cidade serrana, ele teve um papel essencial para o desenvolvimento da cidade, realizou grandes feitos e ainda contribuiu culturalmente. De acordo, com um autor da cidade de Martins:

Na Escola Estadual Almino Afonso, encontra-se o Museu Cel. Demétrio Lemos. Compõe o acervo, além de moveis e objetos antigos, uma coleção de estatuetas neoclássicas e art- nouveau, em bronze e gesso, doações de Cel. Demétrio, um benemérito da terra. São dezenas de peças, a maior parte de indiscutível valor histórico e artístico. Pelo menos, umas cinco- figuras de Miguel Ângelo, Guttemberg, Galileu, Júlio Cesar e Milton- em maiores proporções, em cerca de meio metro de altura, causam especial impressão. Sem dúvidas um raro conjunto. Na Biblioteca do antigo Grupo Escolar, algumas raridades bibliográficas, também doadas pelo Cel. Demétrio lemos, entre as quais edições de luxo, em formato gigante de “Os Lusíadas”; “O Inferno de Dante”, e “Orlando Furioso”, de Ariosto, com ilustrações de Gustavo Doré. (ONOFRE, 2005, p. 51-52)

No que se refere ao pertencimento desse valioso acervo privado, não se sabe nada ao certo, apenas algumas especulações, que não vale ressaltar. Sobre a doação, acredita-se que a diretora da época tinha algum parentesco com Demétrio, que atrelado ao sentimento pela cidade, tenha incentivado ele a doar seus pertences. E quem foi Demétrio do Rego Lemos? Demétrio era oficial do exército, positivista e de altos méritos, com honras de Coronel, era natural de Martins, mas residia no Rio de Janeiro, prestou grandes serviços a sua terra natal. Além de contribuir com recursos próprios para a construção da rodovia “13 de maio”, e das inúmeras doação que enriqueceram sobremodo o patrimônio público de Martins. (ONOFRE, 2005, p. 75 e 76).

O acervo do antigo grupo escolar é de um valor cultural inestimável, mas o impacto do livro “Os Lusíadas” é bastante evidente, o livro é referência no mundo literário e no Museu Demétrio Lemos, no qual atraem diversos estudantes e historiadores. O livro é de edição exclusiva com dedicatória para o imperador do brasil, contém as folhas que apresentam um novo capítulo banhadas a ouro, escrita feita em alto mar, e essa edição em específico é em pergaminho, material feito com a pele de animal, utilizado desde a antiguidade. Assim, caracteriza o livro um marco para a literatura epopeia e para história da educação. Ao respectivo valor da obra, é necessário ter alguns cuidados de preservação com esse patrimônio, como Beck (1991, p.30) afirma “A ausência de recomendações explícitas com relação ao manuseio criterioso, à postura, à limpeza das mãos e à proibição do uso de marcadores e objetos cortantes, os usuários poderiam se sentir isentos de responsabilidade no caso de danos ou mutilações”. Para prolongar a vida dessas obras

raras se fez necessário ter consciência do que a destrói, do ambiente adequado, limpeza correta. Preservar é conversar esse documento histórico.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude da covid-19, não foi possível visitar o Grupo Escolar e ver a obra fisicamente, o que era de nosso desejo, apreciar e tentar desvendar algumas especulações. Assim os objetivos não foram alcançados em sua integridade, mas podemos analisar e conhecer a importância do grupo e seu acervo, em específico a obra rara “Os Lusíadas”. Diante das pesquisas, não foi encontrado muitos estudos sobre as instituições de guarda dos exemplares existentes, nem sobre a vinda da obra para a cidade. Essas observações e informações específicas do acervo do grupo, aqui traçadas ao longo do trabalho, foram feitas a partir de leituras de autores locais e de informações públicas divulgadas pela cidade.

A obra “Os Lusíadas” de Camões, é um tesouro para o monumento de arquitetura deslumbrante, e que evidencia sua importância para a história cultural. Sendo um marco da literatura clássica, que narra a história de Portugal, escrito em alto mar, além de ser um tesouro para a língua, é um patrimônio imaterial, de grande importância para o campo da história da educação, e para os estudos sobre os livros escolares e cultura material. O exemplar existente no acervo do grupo, é único, com dedicatória do editor para o imperador D. Pedro II, material em pergaminho e capítulos banhados a ouro. Essa obra possibilita diversos caminhos para fonte de pesquisa, enriquece os acervos de sua guarda e abrilhantam as instituições.

Portanto, as instituições escolares compõem um acervo fértil, que está repleto de sistemas escolares, práticas, saberes e culturas que estão impregnados pelos valores de cada época. E esses espaços, atrelados ao seus acervos, reativam memórias e promovem a preservação do esquecimento das práticas que ocorriam e ocorrem no espaço escolar. Em suma, conservar e organizar vai além de acumular, é essencial essa leitura do passado, esses documentos nos instigam estudos como fontes de pesquisas para evoluções e melhorias para o presente.

## REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese de doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1993. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/issue/view/2126>. Último acesso em 29 de abr de 2021.
- BITTENCOURT, Circe. Em foco: história, produção e memória do livro didático. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, 2004b, v. 30, n. 3. pp. 471-473.
- BITTENCOURT, Circe Maria. (org.). Linguagens e ensino. In: BITTENCOURT, Circe Maria **O saber histórico em sala de aula**. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2008. (p. 69-89).
- BECK, Ingrid. **Manual de preservação de documentos**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional. 1991.
- BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- CAMÕES, Luís Vaz de. **Os Lusíadas**. Rio de Janeiro: Tecnoprinte, [1980?]. (Edição crítica de Francisco Silveira Bueno).
- CERTEAU, Michel de. Fazer História. In CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. (p. 33-34).
- CHARTIER, Roger (Org.). Práticas de Leitura. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. Educação e pesquisa, São Paulo, p. 549-566, set./dez. 2004.
- FERRARO, J, R. A produção dos livros didáticos: uma reflexão sobre imagem, texto e autoria. Cadernos do CEOM - Ano 25, n. 34, 2012.
- GONDRA, José G. Paul. Michel Foucault: uma caixa de ferramentas para a história da educação? In: FARIA FILHO, Luciano M. (Org.). *Pensadores sociais e história da educação* Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 285-309.
- MUNAKATA, K. **O livro didático: alguns temas de pesquisa**. Revista Brasileira de História da Educação, v. 12, n. 3[30], p. 179-197, 21 fev. 2013.
- OLIVEIRA, M. S. **A obra “Os Lusíadas” de Camões: a história de um livro na biblioteca, análise das ações de preservação e conservação da obra na Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra**. 2018. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/182043>>. Último acesso em 29 de abr de 2021.
- ONOFRE, JR. Manoel. **Martins. A cidade e a Serra**. Sebo vermelho, Natal, 2005.

# UM OLHAR SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA DO MARANHÃO

Dayse Marinho Martins (UFMA)

Yuri Givago Alhadef Sampaio Mateus (UFMA) - yuri\_alhadef@hotmail.com

## RESUMO

Abordagem sobre livros didáticos usados na disciplina História do Maranhão na Educação Básica objetivando analisar os sentidos construídos para os conteúdos veiculados. Para tanto, se fundamentou nos princípios da Nova Sociologia da Educação por meio da História das disciplinas escolares de Ivor Goodson e André Chervel. Estudo qualitativo documental, com método de abordagem dialético e método de procedimento comparativo. Ao problematizar os livros didáticos, são evidenciadas, portanto, as transmutações da disciplina História do Maranhão.

**Palavras-chave:** Ensino de História. História do Maranhão. Livros didáticos.

## ABSTRACT

Approach to textbooks used in the subject History of Maranhão in Basic Education, aiming to analyze the meanings constructed for the contents conveyed. Therefore, it was based on the principles of the New Sociology of Education through the History of School Subjects by Ivor Goodson and André Chervel. Qualitative documental study, with dialectical approach method and comparative procedure method. By problematizing textbooks, the transmutations of the History of Maranhão discipline are therefore evidenced.

**Keywords:** History teaching. History of Maranhão. Didactic books.

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino de história tem sido objeto de estudo para muitos pesquisadores, dado o seu valor para a formação do indivíduo enquanto sujeito ativo da sua própria história. Um dos grandes problemas no ensino da História são os resquícios de uma história factual que ressalta grandes feitos de grandes homens, pois a História enquanto campo de conhecimento ganha seu lugar como Ciência no século XIX, sob a égide do positivismo.

Acerca de como a História se constituiu como ciência e disciplina, Abud (2006) diz que a história é Guardiã de tradições, pois desde sua profissionalização no século XIX não apresentou grandes mudanças nos currículos escolares, constituindo um Código Curricular. O referido conceito pode ser compreendido enquanto um conjunto de tradição social que ajudou a história a se legitimar como disciplina no século XIX. De tal modo, desde então muitas reformas foram feitas em relação ao ensino de história, porém, com pequenas mudanças que não alteravam de maneira substancial a forma como o ensino de história vinha sendo abordado desde sua instituição.

O surgimento da História como ciência e disciplina coincide com o nacionalismo e a construção do Estado Nacional, fazendo com que o Estado se apropriasse da história para pôr em prática seus fins e se legitimar. Ainda na primeira metade do século XIX, o

estado nacional brasileiro deu início às formas institucionais de ensino e escolarização, com as escolas de primeiras letras e o curso secundário. Este nível de ensino se materializou com a criação, em dezembro de 1837, do Colégio D. Pedro II. A História do Brasil e seu ensino, em suas raízes longínquas, têm ligações com a historiografia francesa, dado seu surgimento ocorrer ao mesmo tempo e com os mesmos pressupostos, positividade e linearidade dos eventos históricos. Assim, “ensinada, a história não é mais simplesmente um gênero literário, ela amplia horizonte” (LE GOFF, 2015, p. 36).

O Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838, tinha por finalidade criar uma memória nacional de heróis que fizeram grandes feitos pela pátria. Dessa instituição saíram os primeiros professores de história que seguiram os pressupostos do positivismo que pretendia contar a história tal como os fatos aconteceram, ressaltando os grandes homens em seus grandes feitos (ABUD, 2006).

Os livros didáticos têm um papel importante nesse saber escolar, e são ferramentas úteis para os professores e estudantes no processo ensino-aprendizagem, os quais devem questionar o próprio processo de produção desse material didático, utilizando essa ferramenta de forma crítica e não passiva. Seu uso, finalidade e contribuição, continua sendo objeto de avaliações contraditórias nos últimos tempos. Há professores que criticam os livros didáticos, apontando-os como responsáveis pela baixa criticidade dos estudantes. Por outro lado, há quem os veja como um auxílio importante em seu *métier*.

Um dos papéis do Livro Didático, portanto, é levar ao aluno o conhecimento elaborado na academia, por isso no momento de sua escolha requer atenção e habilidade do professor que o adota. Como uma mercadoria o livro escolar recebe diversas intervenções durante sua fabricação e comercialização. Nesse processo interferem várias personagens como o editor, autor, técnicos especializados dos processos gráficos: programadores visuais e ilustradores. Vale dizer que o livro escolar como elemento da indústria cultural determina um modo de ler direcionado por técnicos e não pelo autor (BITTENCOURT, 1997).

Assim, o conteúdo do livro didático não se trata apenas de uma vontade de quem o escreve, sobre suas visões historiográficas, contudo vai muito além do seu ponto de vista que é adequado às bases curriculares, mediadas pelo mercado. Desse modo, avaliar ou analisar um livro didático é mais complexo que assinalar a ausência de determinado conteúdo, ou modo como o seu conteúdo é ou precisaria ser oferecido. Ao se pensar no

livro didático é necessário observá-lo inserido nesse complexo contexto que abarca políticas públicas de ensino, bases curriculares e a efetuação do livro didático por autores e editoras, e a inserção da historiografia (PEREIRA, 2014).

O Saber histórico escolar, como conhecimento produzido no espaço escolar, desempenha um papel de tornar o aluno um observador atento das realidades em sua volta, capacitado para estabelecer relações, comparações e relativizando sua atuação no tempo e espaço (BRASIL, 1997). A História como disciplina escolar é percebida socialmente de diversas maneiras ao longo do tempo em função dos contextos históricos, no qual essa disciplina esteja inserida. Todas as sociedades humanas têm sua História, quer seja em uma sociedade que tenha escrita, daí pode se valer de vários recursos para transmiti-la ou uma sociedade ágrafa que por meio da tradição oral difunde a história a seu povo. Dentre as finalidades dessa disciplina, destaca-se uma história ideológica, patriótica, propagandista, etc. cuja terra fértil para contemplar essas intenções, geralmente, é o livro didático.

O livro didático é o guia mais importante da aula de história, portanto, deve-se partir do questionamento do que se pretende conseguir por meio da aula de história. A verdadeira finalidade de um livro didático de história é permitir o impulsionamento e favorecimento da aprendizagem da história. Esse material é o instrumento mais presente e de fácil acesso no ensino de História, por isso recebe grande atenção por parte daqueles que têm interesse pelo ensino dessa disciplina e pelo que significa na cultura política.

Os historiadores também estão interessados nos livros didáticos, por várias razões, em outros contextos, os livros didáticos eram um dos principais meios para levar os conhecimentos produzidos da investigação histórica na academia até a cultura histórica de sua sociedade. Desse modo, os historiadores devem prestar atenção se os revisionismos historiográficos chegam aos livros didáticos (RÜSEN, 2011).

Outro motivo é entender o alcance prático do saber produzido pelas investigações da pesquisa histórica. Quando o profissional tem a consciência de que o saber histórico tem uma função de orientação cultural na vida da sociedade e que esse cumprimento é em si mesmo um exercício do trabalho histórico científico profissional. Desse modo, os historiadores não podem ficar indiferentes da aplicação dos conhecimentos históricos nos livros didáticos.

Enfim, os historiadores interessados na política, repetidamente, como indivíduos comprometidos com ela, interessam-se pelo livro didático, pois estão sempre envolvidos nele. Prontamente, os professores são os mais interessados e os mais se ocupam dos livros didáticos, no entanto a eles tenha correspondido até o momento uma participação mínima, seria muito benéfico a colaboração desse profissional em um debate aberto e especializado sobre os livros didáticos de história (RÜSEN, 2011).

Tomando por base os referidos pressupostos, este artigo chama atenção para a trajetória dos livros didáticos de História do Maranhão. Nesse sentido, evidencia-se como de suma importância o estudo desses materiais na percepção de como os estudantes elaboram interpretações sobre a História local.

## **2 PARTICIPAÇÃO POPULAR NOS LIVROS DIDÁTICOS E NA SALA DE AULA**

O livro didático, quase sempre, tão habituado a ocultar diferenças de etnia, classe e gênero, quando há abertura para essas temáticas, em especial, ao protagonismo das classes subalternas, faz com que as camadas populares ampliem sua interferência na vida do seu bairro, estado e país, proporcionando fissuras para o acerto de contas com a questão social, permitindo o aluno almejar a sua própria independência e lutar contra as imposições vindas de cima para baixo.

Ao analisar como os livros didáticos de História do Brasil encaram a participação popular na História, Nicholas Davies (2014, p. 561) diz que é sempre bom frisar que a “participação, seja ela qual for, ocorre não apenas pela iniciativa ou presença, como também pela omissão ou apatia. Naturalmente, a qualidade da participação é diferente em ambos os casos”. É no dia a dia que as massas populares são informes: executam como que silenciadas as tarefas que poderão garantir-lhes a sobrevivência diária. As massas falam à história por meios de números que registram a sua laboriosa e sofrida passividade. Porém, quando advém uma insurreição, um protesto público, um motim, pela primeira vez a massa despossuída será escutada não através da passividade dos números emudecidos, e sim por meio dos gestos violentos e ruidosos (BARROS, 2004).

A categoria “popular” é reconhecida por Davies (2014) em sua ambiguidade dada à dificuldade em defini-la, por sua base científica ser frágil. Interroga-se como analisar uma realidade ambígua, de difícil apreensão, sem conceitos igualmente movediços e elásticos. Esse autor levanta outro questionamento sobre o que viriam ser as “camadas

populares” “subalternas”, “exploradas”, “oprimidas” desde o período colonial ou até a abolição da escravidão na História do Brasil.

Para mostrar a diversidade entre as camadas populares, como nos indica Davies (2014), que toma como exemplo os escravos, aponta que não havia homogeneidade, pois entre os próprios escravos rurais existiam nítida divisão entre os da lavoura, com trabalho mais difícil, e os domésticos com atividades mais leves e podiam ter mais intimidade com a família do senhor. Por fim, mesmo que se restringisse o termo “popular” para os que não faziam parte das elites, ter-se-ia que levar em conta as diferenças apontadas, que relativizam bastante a homogeneidade suposta entre as camadas populares. Pode-se englobar na categoria “camadas populares” os escravos, os libertos, os brancos pobres livres (até que ponto reside suas liberdades?) e os índios, por terem um traço em comum de negação da ordem social-econômica-política inserida pelos portugueses que chegaram ao Brasil em 1500.

A criação de “heróis” da história deve ser combatida no ensino de História, ao contempla a memória histórica e as identidades políticas com destaque para consciência política das camadas populares envolvidas no processo históricos ajudam a desconstruir alguns mitos presentes na historiografia e nos livros didáticos relativos a processos históricos semelhantes a esses, especialmente os que são relacionados à participação dos setores populares como simples massa de manobra, agindo sem propósitos e sem consciência política e que se rebelavam para gerar baderna e desordem da ordem vigente, no entanto, estavam em busca não de tomar o poder e sim melhores condições de vida para sair da opressão e jugo em que se deparavam.

Ensinar a história que compreenda a participação popular não com a finalidade de achar heróis das causas populares, contudo levar a percepção da totalidade histórica. Outra dimensão de se ensinar essa participação popular é o compromisso com a transformação social, pois todo conhecimento, especialmente o das ciências humanas, têm uma proposta de manutenção ou transformação da sociedade. O ensino de história que contemple a compreensão da participação popular pode ajudar os alunos, sobretudo aqueles que fazem partes das camadas populares a atuarem no sentido de transformação social (DAVIES, 2014). A historiografia tradicional ou oficiosa não deu atenção para as camadas populares nos processos históricos o que se refletiu na sala de aula, enquanto

diversos conteúdos ainda são trabalhados reproduzem a versão da historiografia que nega a participação popular.

Dessa forma, tal representação no passado tem importância para a atuação do povo no presente, porque o estudante das classes populares, que, na escola e fora dela, recebe essa representação possivelmente tenderá a se olhar e a agir conforme os estereótipos difundidos pelos grupos dominadores. Naturalmente, não é somente a representação do passado que causa o comportamento ou a visão das camadas populares acerca de si na atualidade. Caso a ideologia tivesse mais poder que as forças materiais, a realidade se modificaria bem mais lentamente. Todavia, a ideologia, ainda que não sendo determinante, mesmo assim desempenha efeito ponderável nas transformações sociais. Em suma, o estudante que entender a participação popular no passado, com todas as suas características e contradições, será capaz de atuar criticamente, sem idealização ingênua, ou seja, a heroização das camadas populares, nem autodepreciação, por meio de um ensino história conservador, da transformação social (DAVIES, 2014).

### 3 HISTÓRIA REGIONAL OU LOCAL: MARANHÃO E SUAS PROBLEMÁTICAS

Muitas vezes a História Regional tem permanecido longe dos interesses e alcance dos alunos. No caso do Maranhão isso acontece em parte devido à ausência de material didático que aborde a História local. Outro fator que tem diminuído o interesse pela história local foi à adesão das universidades públicas ao Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), que fez com que os alunos dessem pouca atenção à história que contempla os estudos regionais. Sobre a história regional, Giron diz que:

[...] a história regional, filha do espaço e da dependência, considerada por muitos como apenas bastarda do Clío [...] O preconceito contra a história regional é tão antigo como a própria História. Já os gregos rejeitam a história regional, ao estudar grandes mudanças históricas que excluem, não só a história local, como os historiadores locais. A concepção histórica dos gregos, bem como sua filosofia, permanecem ao longo dos séculos. A história regional continua sendo repelida para fora da história geral, tanto então como agora. Tal rejeição tem um sentido e obedece a alguns pressupostos teóricos e ideológicos (GIRON, 2000, p. 28-29, grifos nossos).

Por sua vez, Bittencourt (2008, p. 168) advoga que a história regional proporciona, na dimensão do “[...] estudo do singular, um aprofundamento do conhecimento sobre a

história nacional, ao estabelecer relações entre as situações históricas diversas que constituem a nação”. Diante disso, ressaltaa importância da memória para a história local.

Sabemos que para a produção de um material didático há todo um processo complexo. Como salienta Engel (2009) as produções didáticas são consideradas produto cultural dotado de alto grau de complexidade, tendo sua autoria plural, na qual fazem parte, além do autor, as figuras do editor, dos programadores visuais e dos ilustradores. Sobre quem produz o livro didático, Engel (2009, p. 30) diz que “enquanto formulador de um discurso historiográfico específico, o autor do livro didático pode utilizar a produção historiográfica acadêmica para fundamentar o conhecimento histórico abordado em termos de argumentos de autoridade, buscando sua legitimação”.

De modo geral, os livros didáticos trazem em seu conteúdo temas mais gerais, e por vezes de cunho historiográfico conservador, sem trazer à tona temas mais específicos da História Regional. Ao observamos os livros didáticos, os espaços dados a História do Maranhão são minúsculos, sem muita expressão.

#### 4 CONCLUSÃO

Diante do exposto, podemos inferir que os materiais didáticos referentes à História do Maranhão que foram e são utilizados nas aulas, precisam de reformulações em seus conteúdos e abordagens para colaborar na formação crítica dos alunos para que os mesmos sejam sujeitos ativos da sua própria história, e atuem de forma consciente em sua realidade histórica. Vimos obras como a de Godóis que a escreveu em um contexto da República como nova forma de governo. Passadas quase 6 décadas, Meireles lança seu trabalho que não difere muito de Barbosa de Godóis, as autoras, Lídia Maria de Moraes, Maria Luísa Campos Aroeira e Maria José Caldeira, em 1981, quanto as abordagens, a utilização de uma historiografia mais tradicional e os problemas apresentados nesse trabalho não contribuíram para uma aprendizagem significativa, já Botelho em 2007, trouxe em seu trabalho uma historiografia revisionista e temáticas até então não contempladas nas obras didáticas relacionadas a História do Maranhão. No entanto, no aspecto da linguagem, assim como os outros autores analisados nesse trabalho, ainda é inadequada para a sala de aula, considerando os critérios atualmente exigidos para essa produção didática.

Portanto, os historiadores não podem ficar indiferentes da aplicação dos conhecimentos históricos nos livros didáticos, daí a importância de se estudar a história dos manuais didáticos, pois, no decorrer da história do Brasil modificou-se de acordo com as transformações que afetaram o cenário político, econômico e social, até assumir um espaço central no processo de aprendizagem.

### REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia Maria. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. **Tempo**, v. 11, n. 21, p. 163-171, 2006.
- BARROS, José D'Assunção. **O Campo da História: especialidades e abordagens**. 4 Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo, Cortez Editora, p. 183-220, 2008.
- BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: **Estudos e práticas da História da Educação: as Práticas Leitoras**. Bittencourt, Circe (org). **O Saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.
- BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997, v.5, p. 19-45.
- DAVIES, Nicholas. As camadas populares nos livros de História do Brasil. In: PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de história e a criação do fato**. 14 ed. - São Paulo: Contexto, 2014. (Coleção Repensando o Ensino)
- ENGEL, Magali Gouveia. Memórias e histórias dos balaios: interpretações entre os saberes acadêmicos e a história ensinada. In ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009. p. 329-344.
- GIRON, Loraine Slomp. Da memória nasce a História. In: LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emma (Orgs) **A memória e o ensino de História**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC – ANPUH – RS, 2000, p. 23-38.
- LE GOFF, Jacques. **A História deve ser dividida em pedaços?**. São Paulo: Editora Unesp, 2015, p. 36.
- PEREIRA, Joyce Karla. **A Independência do Brasil e o ensino de história: conhecimento histórico e formação para a cidadania entre uma nova historiografia, livros didáticos e professores**. 2014. 142 f. Dissertação (mestrado em História) - Universidade Federal de São João del Rei, São João del Rei, 2014.
- RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 93-128.

## FINALIDADES DO ENSINO DE DESENHO NOS GRUPOS ESCOLARES DE SÃO LUÍS (1903-1912): uma análise a partir de documentos oficiais

*Danielle Sousa de Jesus (UFMA) – daniellesousadejesus@gmail.com*  
*Marcos Denilson Guimarães (UFMA) - marcos.denilson@ufma.br*

### RESUMO

Este trabalho trata de nossa pesquisa de mestrado, desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPECM), da Universidade Federal do Maranhão, e iniciada no final de 2019. Nosso objetivo é investigar as finalidades da matéria Desenho nos grupos escolares de São Luís-MA, no período compreendido entre 1903 e 1912. O ano de 1903 foi escolhido como ponto de partida por ter marcado a implantação dos grupos escolares em São Luís e o ano de 1912 foi determinado como limite porque foi o ano de ausênciados grupos escolares na capital maranhense. Dentro dessa delimitação temporal, percebemos que ainda é pouco o que se sabe sobre o ensino de Desenho nos grupos escolares em São Luís no início do século XX. Nesse contexto, faz gerar a pergunta desta pesquisa: Quais as finalidades do ensino de Desenho nos grupos escolares de São Luís (1903-1912)? Para responder esse questionamento outras questões também necessitam ser respondidas: O que era ensinado na matéria Desenho? Por que e para que foi incluída a matéria Desenho na estruturação curricular dos grupos escolares? Deste modo, pesquisar os saberes matemáticos, em especial o Desenho nos grupos escolares, buscando o entendimento das práticas escolares e de como foram pensados e organizados oficialmente as concepções e os instrumentos pedagógicos indicados nos documentos oficiais, é essencial para uma escrita da história da educação matemática na capital maranhense. Para operacionalização desta pesquisa estamos realizando uma investigação documental em arquivos da Biblioteca Pública Benedito Leite, Biblioteca Josué Montello, Arquivo Público do Estado do Maranhão, Secretarias Municipal e Estadual de Educação. A pesquisa levará em conta a História Cultural, considerando, sobretudo, as obras de Roger Chartier, será considerado também os estudos do pesquisador André Chervel (1990) relativamente à história das disciplinas escolares, além das ideias de Valente (2004, 2007, 2012), Choppin (2002), Guimarães (2017), Soares (2017) e Silva (2011, 2017), acerca da história da educação matemática, grupos escolares e Desenho nas escolas primárias. Cabe ressaltar que até o momento encontramos o regimento interno dos grupos escolares, o qual traz disciplina de Desenho na primeira, segunda e terceira classes. Nelas o desenho enfatizado está baseado na cópia do natural, reprodução de memória, além de apresentar conteúdos como estudo de planos, dimensões relativas e perspectivas.

**Palavras-chave:** Desenho. Finalidades. Grupos Escolares Ludovicenses.

### RÉSUMÉ

Ce travail porte sur notre recherche de maîtrise, développée au Programme d'Études Supérieures en Enseignement des Sciences et des Mathématiques (PPECM), à l'Université Fédérale du Maranhão, et a débuté à la fin 2019. Notre objectif est d'enquêter sur les finalités de la matière Dessin dans les groupes scolaires à São Luís-MA, entre 1903 et 1912. L'année 1903 a été choisie comme point de départ pour avoir marqué l'implantation de ces groupes scolaires à São Luís et l'année 1912 a été déterminée comme limite car c'était l'année de absence de ces groupes scolaires dans la capitale du Maranhão. A l'intérieur de cette délimitation temporelle, on se rend compte que l'on sait peu de choses sur l'enseignement du Dessin dans les groupes scolaires de São Luís au début du XXe siècle. Dans ce contexte, se pose la question de cette recherche: Quels sont les finalités de l'enseignement du Dessin dans les groupes scolaires de São Luís (1903-1912)? Pour répondre à cette question, il faut également répondre à d'autres questions: Qu'est-ce qui a été enseigné dans la matière Dessin? Pourquoi et dans quel but la matière Dessin a-t-elle été incluse dans la structure curriculaire de ces groupes scolaires? Ainsi, la recherche des savoirs mathématiques, notamment le Dessin dans les groupes scolaires, cherchant à comprendre les pratiques scolaires et comment les conceptions et instruments pédagogiques indiqués dans les documents officiels ont été pensés et officiellement organisés, est indispensable pour écrire l'histoire de l'enseignement des mathématiques dans la capitale du Maranhão. Pour rendre cette recherche opérationnelle, nous effectuons une enquête documentaire dans les archives de la Bibliothèque Publique Benedito Leite, de la Bibliothèque Josué Montello, dans l'Archive Publique de l'État du Maranhão et dans des départements municipaux et d'état de l'éducation. La recherche tiendra compte de l'Histoire culturelle, en considérant surtout les travaux de Roger Chartier, elle prendra également en considération les études du chercheur André Chervel (1990) concernant l'histoire des matières scolaires, en plus des idées de Valente (2004, 2007, 2012), Choppin (2002), Guimarães (2017), Soares (2017) et Silva (2011, 2017), sur l'histoire de l'enseignement des mathématiques, des groupes scolaires et du Dessin dans les écoles primaires. Il est à noter que jusqu'à présent, nous avons trouvé le règlement interne des groupes scolaires, qui amène la discipline du Dessin dans les première, deuxième et troisième années. En eux, le dessin souligné est basé sur la copie de la reproduction naturelle et mémorielle, en plus de présenter des contenus tels que l'étude des plans, des dimensions relatives et des perspectives.

**Mots-clés:** Dessin. Finalités. Grupos Escolares Ludovicenses.

## 1 INTRODUÇÃO

Em tempos de discussão de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para se determinar os conhecimentos e as habilidades essenciais aos alunos das escolas brasileiras, os estudos que objetivam compreender as transformações que os saberes escolares sofreram ao longo do tempo tornam-se primordiais. Quando se trata de reorganizar as finalidades e os componentes curriculares de uma disciplina escolar é necessário refletir e rememorar sobre o lugar ocupado pelas tradições pedagógicas na cultura escolar.

Deste modo, pesquisar os saberes matemáticos, em especial o Desenho nos Grupos Escolares, buscando o entendimento das práticas escolares e de como foram pensados e organizados oficialmente as concepções e os instrumentos pedagógicos indicados nos documentos oficiais, é essencial para uma escrita da história da educação matemática na capital maranhense.

Nesse sentido, a história da educação matemática se configura como um importante espaço de produção de pesquisas que “deve-se colocar a serviço da aprendizagem da Matemática” (VALENTE, 2013, p. 24). Na concepção de Valente (2013), a história da educação matemática deve ser entendida como “[...] a produção de uma representação sobre o passado da educação matemática. Não qualquer representação, mas aquela construída pelo ofício do historiador” (VALENTE, 2013, p. 25). Esse ofício contribui para a ruptura das relações ingênuas, míticas, românticas e memorialísticas, desenvolvidas em outros tempos, em torno das práticas escolares no ensino da matemática. O que contribui para que os professores de Matemática tenham uma relação menos fantasiosa e mais científica com o seu passado (VALENTE, 2013).

Mais do que o estudo dos conteúdos ensinados, almeja-se compreender suas relações com os métodos e as práticas de ensino, pois segundo Burke (2005), tudo tem história. Nessa lógica reconhecemos que podemos escrever sobre a história da educação matemática no início do século XX, na cidade de São Luís, por meio do ensino de Desenho nos Grupos Escolares, onde devemos considerar também os aspectos sociais da sociedade maranhense dessa época. Dessa forma, nossa pesquisa de Mestrado, ainda em desenvolvimento, tem como objetivo geral investigar quais eram as finalidades da matéria Desenho nos Grupos Escolares de São Luís - MA, no período compreendido entre 1903 e 1912.

O ano de 1903 foi escolhido como ponto de partida por ter marcado a implantação dos Grupos Escolares em São Luís e a introdução de novos métodos de ensino. O ano de 1912 foi determinado como limite porque foi o ano de ausência dos Grupos Escolares nesse Estado devido à ausência de edifícios escolares, falta ou insuficiência de materiais escolares e as transferências constantes de professores e alunos para outras instituições de ensino (SILVA, 2011). Dentro dessa delimitação temporal, percebemos que ainda é pouco o que se sabe sobre o ensino de Desenho nos Grupos Escolares na cidade de São Luís no início do século XX.

Nesse contexto, faz gerar a pergunta desta pesquisa: Quais as finalidades do ensino de Desenho nos Grupos Escolares de São Luís (1903-1912)? Para responder esse questionamento outras questões também necessitam ser respondidas para que possamos alcançar o objetivo pretendido: Quais eram as condições estruturais e pedagógicas dos Grupos Escolares? Quais práticas educativas eram desenvolvidas no interior desses Grupos Escolares? O que era ensinado na matéria Desenho? Por que e para que foi incluída a matéria Desenho na estruturação curricular dos Grupos Escolares? Desta maneira, investigar e escrever sobre o ensino de Desenho nos Grupos Escolares de São Luís ajudará na produção de conhecimentos da própria história da educação matemática no Brasil. Isto porque, dentro dos aspectos que se pretende investigar, buscamos também compreender a evolução das ideias que deram forma a uma cultura escolar ludovicense e ainda, entender os sujeitos que participaram desse processo, suas ideias e contribuições, e o meio em que foram desenvolvidas.

Julia (2001) afirma que a cultura escolar pode ser definida “como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos [...]” (JULIA, 2001, p. 10). A autora chama a atenção dos pesquisadores para as práticas cotidianas desenvolvidas dentro da escola. Paralelamente com as normas, essas práticas funcionam como elementos reveladores das representações do mundo construídas pelos agentes sociais que pertencem a esse espaço social. Percebemos assim, que cada época valoriza diferentes objetivos de aprendizagem dos alunos, que variam à medida que mudam as finalidades de ensino.

Chervel (1990) aponta que o estudo das finalidades de ensino deve começar evidentemente pela exploração de textos oficiais, discursos ministeriais, leis, ordens,

acordos, decretos, instruções, circulares, fixando os planos de estudos, os programas, os métodos, os exercícios. Deste modo, esta pesquisa é de cunho histórico-documental embasada por estudos historiográficos a partir da identificação, seleção, análise e descrição dos documentos entorno do ensino de Desenho nos Grupos Escolares. Objetiva-se com isso situar-nos no cotidiano escolar da capital maranhense no período entre 1903 e 1912. Nesse caminho, buscamos identificar jornais, periódicos, revistas, artigos, cartas, leis, livros, ofícios, relatórios, fotografias, regimento interno dos Grupos Escolares, a fim de compreender como foi instituída a organização do trabalho pedagógico, o currículo, o estabelecimento de horário de aula, os métodos de ensino, as regras, as práticas de ensino, o processo avaliativo, os conteúdos de Desenho a serem ensinados e as questões disciplinares.

Logo, nossas fontes estão sendo pesquisadas nos seguintes arquivos (físicos e digitais): Biblioteca Benedito Leite, Biblioteca Josué Montelo, Arquivo Público do Estado do Maranhão, Supervisão de Inspeção Escolar das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, Arquivos Digitais da Biblioteca Pública Benedito Leite e Biblioteca Nacional.

Esse conhecimento a ser construído durante esta pesquisa ajudará a conhecer o passado para compreender o presente e pensar no futuro, o que deve fazer parte da vida de um professor de Matemática. Enfim, a legitimidade das informações obtidas nesta pesquisa e a sua escrita contribuirão para o entendimento de que o conhecimento de representações sobre o passado da educação matemática possibilita a realização de práticas de ensino e aprendizagem de melhor qualidade em tempos presentes (VALENTE, 2013).

O ferramental teórico-metodológico utilizado na investigação leva em conta a História Cultural, considerando, sobretudo, as obras de Roger Chartier. Para ele,

A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. Uma tarefa deste tipo supõe vários caminhos. O primeiro diz respeito às classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real (CHARTIER, 2002, p. 16-17).

O trabalho considera também os estudos do pesquisador André Chervel (1990), relativamente à história das disciplinas escolares.

O estudo dessas [disciplinas escolares] leva a pôr em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar, e portanto a classificar no estatuto dos acessórios a imagem de uma escola encerrada na passividade, de uma escola receptáculo dos sub-produtos culturais da sociedade. Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular (CHERVEL, 1990, p. 184).

Nesse cenário, a história das disciplinas escolares assume um papel importante para a compreensão do funcionamento interno da escola e, portanto, reconhece nela a capacidade de produzir um saber próprio que, por sua vez, se reflete por toda sociedade.

## 2 IMPLANTAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES NO MARANHÃO

Esta pesquisa privilegia os grupos escolares como local de investigação, devido à importância destas instituições para o ensino primário maranhense, ao ocasionar mudanças significativas na estrutura curricular e disciplinar da escola pública. “Com o ideário de escola moderna, os Grupos Escolares foram se consolidando como inovação escolar, constituindo fortíssima referência para os demais estabelecimentos de ensino, pois o modelo adotado era considerado à época o mais moderno e útil para a contenção do analfabetismo” (SILVA, 2017, p. 21).

Em 1903, por meio da Lei nº 323, de 23 de março, Alexandre Collares Moreira Junior, vice-governador do estado do Maranhão, autorizou a conversão de escolas estaduais em Grupos Escolares na capital maranhense, mas é somente um ano depois que eles foram implantados em São Luís, em 1904, por meio do decreto nº. 36, de 1 de julho.

Art. 1 – ficam instituídas nessa cidade, dois grupos escolares, compondo-se cada um deles por três escolas de instrução primária, mantidas pelo Estado dentro daquele perímetro.

Art. 2 – os grupos escolares serão de regime misto e denominar-se-ão de primeiro grupo escolar e segundo grupo escolar, e funcionarão nos edifícios que pelo governo lhes forem designados (MARANHÃO, 1904a, p. 10).

A ênfase dessas instituições consistia, dentre outros aspectos, na possibilidade de agrupar, em um mesmo espaço físico, várias escolas estaduais, o que facilitava a fiscalização e avaliação do ensino. O ensino era organizado em séries graduadas, com um professor em cada série e tinha-se também um corpo administrativo composto por diretores, secretários, além de porteiros e serventes.

No período delimitado para esta pesquisa, a cidade de São Luís teve dois Grupos Escolares: o primeiro Grupo Escolar, que funcionou no prédio da escola pública da rua

do Sol, e o segundo Grupo Escolar que funcionou no prédio da escola pública da rua Grande. Essa instituição funcionava das 9 horas da manhã às 13 horas da tarde, exceto quando as meninas tinham aulas de Trabalhos Manuais que acontecia na segunda e na terceira cadeiras das 13 às 14 horas. Só podia matricular-se crianças que possuíam idade maior de 6 anos e menor que 12, que estivessem vacinadas e não sofressem de nenhuma doença contagiosa.

O ensino primário nos Grupos Escolares era de regime misto e composto por três anos de duração. As cadeiras que constituíam esses grupos denominavam-se primeira, segunda e terceira cadeiras, e correspondiam ao programa da Escola Modelo, assim como afirma a Lei nº323 de 26 de março de 1903, “cada Grupo Escolar se comporá de três escolas, correspondendo o ensino de cada uma delas á parte do programa da Escola Modelo, de modo que o Grupo Escolar compreenda toda a matéria desse instituto” (MARANHÃO, 1903, p. 13). Nessa mesma perspectiva, os Grupos Escolares terão três classes que abordarão toda a matéria do programa da escola Modelo Benedito Leite, as quais poderão ser subdivididas em turmas que não excederão de duas em cada uma das cadeiras (MARANHÃO, 1905), assim como é apresentada na Figura 1 a seguir.

Figura 1 - Correspondência entre as turmas da Escola Modelo e Grupos Escolares

O diagrama apresenta a seguinte estrutura:

1.ª CADEIRA	
1.ª turma	— O programma do 1.º anno da Escola Modelo.
2.ª turma	— O programma do 2.º anno da Escola Modelo.

2.ª CADEIRA	
1.ª turma	— O programma do 3.º anno da Escola Modelo.
2.ª turma	— O programma do 4.º anno da Escola Modelo.

3.ª CADEIRA	
1.ª turma	— O programma do 5.º anno da Escola Modelo.
2.ª turma	— O programma do 6.º anno da Escola Modelo.

Fonte: MARANHÃO, 1905.

Especificando melhor a divisão das cadeiras em turmas, temos a Primeira Cadeira: 1ª Turma – destinada aos alunos que necessitavam dos primeiros rudimentos do ensino e por isso eram submetidos ao programa que correspondia ao primeiro ano da Escola Modelo; 2ª Turma

– designado aos alunos em condição de aprenderem as matérias do programa do 2.º ano da Escola Modelo. Segunda Cadeira: 1ª Turma - indicada aos alunos promovidos da primeira cadeira, que se achavam em condições de estudar o programa do 3º ano da Escola Modelo; 2ª Turma – destinado aos alunos em estado de estudarem as matérias correspondente ao ensino do programa do 4º ano da Escola Modelo. Terceira Cadeira: 1ª Turma - Corresponde aos alunos promovidos da segunda cadeira e que por isso farão o estudo das matérias do programa referente ao 5º ano da Escola Modelo; 2ª Turma - designado aos alunos cuja condição de adiantamento os permitem estudarem o programa relativo ao 6º ano da Escola Modelo (MARANHÃO, 1905). A estruturação do sistema de ensino no século XX, baseada na graduação escolar, estabeleceu como necessidade a classificação e a seleção permanentes do aluno. Neste sentido, os exames, baseavam-se em padrões rígidos de avaliação por meio de provas orais, escritas, gráficas ou práticas. As médias de julgamento eram 10, equivalente a ótima; 7 a 9, equivalente a boa; 4 a 6, equivalente a sofrível; 1 a 3, equivalente a má; e 0, equivalente a nula. Assim os alunos dos Grupos Escolares poderiam ser aprovados com distinção com grau 10, aprovado plenamente com graus de 7 a 9, aprovado com graus 4 a 6 e reprovados com graus de 1 a 3 (MARANHÃO, 1904b).

Contudo, a permanência do Grupo Escolar na capital maranhense encontrou inúmeras dificuldades para a sua efetivação perpassando pela realidade econômica do estado, que não dispunha de recursos necessários para prover os Grupos Escolares com mobiliário e material didático e pedagógico adequados. Em consonância com isso, Silva (2011) comenta,

[...] a imagem dessas escolas como instituição necessária e que se diferenciava das outras repartições públicas de igual modalidade, não pôde ser mantida por muito tempo no ideário dos ludoviscenses, já que, logo após a abertura das aulas, em 1904, o Segundo grupo escolar teve suas aulas interrompidas pelo período de aproximadamente dois anos consecutivos, sendo reaberto em 1907, sob os cuidados da municipalidade (SILVA, 2011, p. 149)

Neste cenário, os Grupos Escolares na capital maranhense foram extintos em 1912. Em conformidade com isso, Silva (2011) relata

A ausência de edifícios escolares, a falta ou insuficiência de materiais escolares e as transferências constantes de professores e alunos para outros

institutos de ensino – que nem sempre abrigavam a mesma modalidade e organização de ensino -, levaramo Estado decretar o fechamento das escolas que um dia foram vistas como Escolas de Verdade. Sendo assim, o governador Luís Domingues (1910 – 1914) determinou a extinção desses grupos (SILVA, 2011, p. 128).

Percebemos assim, que essas instituições passaram por muitas dificuldades durante o seu funcionamento, tanto estruturais quanto pedagógica.

### 3 O ENSINO DE DESENHO NOS GRUPOS ESCOLARES DE SÃO LUÍS A PARTIR DE DOCUMENTOS OFICIAIS

Ao analisar o Regimento Interno dos Grupos Escolares de 1904, observamos que a matéria Desenho está presente nas primeiras, segunda e terceira cadeiras. Seu conteúdo foi estruturado para ser ministrado de forma gradual, obedecendo à seriação do ensino, a cada ano que passava, o nível de dificuldade dos conteúdos que compunham essa matéria tendia a aumentar, como podemos observar no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Especificações do Desenho nos Grupos Escolares

<b>1ª. cadeira: 3ª., 5ª. e sábado das 10:40 às 11:00</b>
Cópia do natural; Modelos monocromos a pastel ou giz de cor, com atenção aos efeitos da luz (objetos de uso comum isolados); A reprodução de memória do mesmo objeto, que foi copiado do modelo, com redução ou com ampliação, insistindo sobre os objetos de uso comum isolados.
<b>2ª. cadeira: 2ª., 4ª. e 6ª. das 9:45 às 10:15</b>
Como na classe anterior, insistindo na reprodução da memória e estimulando modificações espontâneas dos alunos nos objetos que reproduzam. Objetos em grupo, estudo de planos e dimensões relativas.
<b>3ª. cadeira: 2ª., 4ª. e 6ª. das 9:45 às 10:15</b>
Maior desenvolvimento da última parte do programa da classe anterior. Estudo da perspectiva. Complemento do curso e composições espontâneas.

Fonte: Regimento Interno dos Grupos Escolares de 1904

Cada dia letivo compreenderia um total de quatro horas de aula, totalizando 24 horas por semana. E nesse contexto a matéria Desenho era abordada 60 minutos por semana na primeira cadeira e 90 minutos por semana na segunda e terceira cadeiras. Nota-se assim, que, apesar da existência do Desenho em todos as cadeiras do Grupo Escolar considera-se modesta a sua presença porque os conteúdos eram poucos.

A matéria Desenho era ministrada após disciplinas como Língua Materna e Cálculo, o que significa que ela não exigia muito esforço mental, levando os alunos a

“repousarem” a mente em suas aulas e assim estarem mais descansados para os próximos horários.

Observando os conteúdos de cada cadeira, nota-se que, a cada ano que passava, o nível de dificuldade dos conteúdos que compunham essa matéria tendia a aumentar, ou seja, os conteúdos complementavam-se ao longo do curso de uma forma progressiva. Logo, a ordem de conteúdos exposta demonstra que o ensino de Desenho estava orientado do simples para o complexo, sugerindo assim estar de acordo com uma das características do método intuitivo. Segundo Guimarães (2017), o ensino do Desenho por meio do método intuitivo “[...] além de oferecer às crianças possibilidades de articulação com a vida cotidiana, possibilitava-lhes, por meio da percepção sensível, o desenvolvimento de suas faculdades de observação, da imaginação, do gosto estético etc.” (GUIMARÃES, 2017, p. 169). Dessa forma, o ensino por meio do método intuitivo, teria que ser mais prático possível com uso de objetos do conhecimento do aluno. Esse método pode ser caracterizado “como a prática pedagógica que faz uso de objetos didáticos, conhecidos ou semelhantes àqueles conhecidos pelos alunos, para promover a aprendizagem” (VALDEMARIN, 2006, p. 171).

O desenho auxiliava outras disciplinas, tais como Forma e Logar, já que indicava conceitos geométricos, escala, medidas, proporcionalidades, simetrias, perspectiva e semelhança.

O desenho apresenta-se como desenho do natural, de memória e espontâneo. O Desenhado natural evidenciava educar a mão e a vista para a produção de representações mais próximas do real. Já no desenho de memória e espontâneo trabalhava-se o estímulo a imaginação, expressão, criatividade e observação.

#### 4 CONCLUSÃO

Os Grupos Escolares foram instalados no Brasil logo nos primeiros anos após a implantação da República no país. Esses grupos eram vistos como um meio de propagação da instrução primária, através da qual os cidadãos seriam instruídos e passariam a estar de acordo com os ideais republicanos. Com o intuito de inserir o Maranhão nesse novo cenário educacional brasileiro, Alexandre Collares Moreira Junior efetivou a criação de dois grupos escolares na capital maranhense.

A partir do programa de ensino primário destinados aos Grupos Escolares

maranhenses de 1904, pudemos perceber a presença da matéria Desenho e algumas prescrições. Esse programa determinava que, em Desenho, deveriam ser tomados como modelos objetos simples que fossem do conhecimento do aluno. Essa matéria deveria ser ensinada de forma a desenvolver o interesse pela observação dos objetos, o que desenvolveria no aluno maior facilidade quanto ao processo de abstração, sendo assim associado ao método intuitivo. Ademais, a presença do desenho do natural, de memória e espontâneo evidenciam que uma de suas finalidades era instrumentalizar o olho e a mão a partir da observação e análise minuciosos objetos a serem copiados.

### REFERÊNCIAS

- BURKE, P. **A escrita da história**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- CHARTIER, R. **A história cultural – entre práticas e representações**. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 2002.
- CHERVEL, A. **A história das disciplinas escolares – reflexões sobre um campo de pesquisa**. **Teoria & Educação**, n. 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990.
- GUIMARÃES, M. D. **Por que ensinar Desenho no curso primário?** Um estudo sobre suas finalidades. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017.
- JULIA, D. **A cultura escolar como objeto histórico**. **Revista Brasileira de História da Educação**, jan./jun., n. 1, 2001.
- MARANHÃO. Decreto nº. 36, 1 jul. 1904a.
- MARANHÃO. Lei nº. 323, 26 mar. 1903.
- MARANHÃO. Regimento interno dos grupos escolares, 1904b.
- MARANHÃO. Regulamento da Escola Normal nos Institutos que lhe são jurisdicionados e da Escola Modelo “Benedito Leite e curso anexo”. Maranhão: Typografia Frias, 1905.
- SILVA, D. R. S. **A institucionalização dos grupos escolares no Maranhão (1903-1920)**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.
- SILVA, D. R. S. **As Casas de ensino no Maranhão: um estudo de sua representação no período republicano (1903-1912)**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2017.
- VALENTE, W. R. Oito temas sobre história da educação matemática. **REMAT - Revista de Matemática, Ensino e Cultura**, Natal (UFRN), ano 8, n. 12, p. 22-50, 2013.

VALDEMARIN; V. T. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, D. O

**Legado educacional do século XX no Brasil.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.



## LEMBRANÇAS E INFERÊNCIAS NA HISTÓRIA DA ESCOLA GONÇALVES LÊDO.

Antonio Jorlan Soares de Abreu (IFMA) – [antonio.abreu@ifma.edu.br](mailto:antonio.abreu@ifma.edu.br)

### RESUMO

O trabalho explica a respeito da Escola Municipal Gonçalves Lêdo ou simplesmente “Grupo” como era conhecido pela população do pequeno povoado Palmeirândia, localizado na zona rural da cidade de Imperatriz no Estado do Maranhão, contava com três salas de aula, seu funcionamento era compreendido nos três turnos, continha as séries iniciais e em dado momento ofertou o MOBREAL, uma modalidade de ensino para adultos. Como problema de pesquisa temos o levantamento das lembranças e inferências junto a alguns professores e servidores que trabalharam neste grupo escolar, bem como localizá-los. O objetivo deste trabalho é resgatar a história e a memória da Escola Gonçalves Lêdo, no período compreendido entre as décadas de 1980 e 1990, época de certa efervescência neste povoado que mesmo com dificuldades de acesso ao centro urbano mais próximo mantinha-se uma escola pública com um elevado número de alunos e docentes. Para o alcance metodológico têm-se o uso dos meios tecnológicos como *facebook*, *whatsapp* e *instagram* para localizar e realizar entrevistas com um questionário de perguntas mistas, permitindo assim obter uma maior riqueza de informações e dados que contribuam significativamente para o trabalho, além do uso de fontes bibliográficas com autores que trabalham diretamente com história e memória das escolas e história oral. Como resultado esperado é encontrar o maior número possível de docentes e servidores que desenvolveram trabalhos no período mencionado acima e que se disponibilizem a integralizar este trabalho. No qual trará recordações/registo de uma época em que o modo de ensino aprendizagem possuía outro arranjo metodológico. Tais como a autoridade incontestada do docente, o uso de formas de castigo, as festividades desenvolvidas, a participação da comunidade, a proximidade de amizade dos alunos, professores e pais em conhecer e visitarem suas casas. Em suma realizar-se-á um resgate histórico a uma Escola localizada no perímetro rural de Imperatriz sob o olhar dos docentes e técnicos, onde o prédio ainda existe, no entanto, nenhum dos professores que ali trabalharam no período a ser analisado residem na localidade.

**Palavras-chave:** Grupo Escolar, Memória, Professores.

### 1 INTRODUÇÃO

Primeiro dia de aula, não tenho lembranças, no entanto, mais de três décadas depois ainda é possível ao fechar os olhos ou até mesmo de olhos bem abertos, voltar no tempo e contemplar os espaços e o cheiro da sala e do giz molhado com álcool ou água para melhor escrever na lousa verde escura.

Os diálogos mantidos, seja na academia enquanto disciplina ou mesmo em momentos de encontros com velhos amigos, agora através das redes sociais nos grupos formados como ferramenta de reencontro e bate papo, retratam a historiografia da educação no Brasil, e resistem ao contexto da história oral.

### ABSTRACT

The work explains the respect for the Gonçalves Lêdo Municipal School or simply “Group”, as it was known by the population of the small village Palmeirândia, located in the rural area of the city of Imperatriz in the State of Maranhão, it had three classrooms, its performance was understood in the three shifts, counted as recent series and at a given time, MOBREAL, a form of teaching for adults. As a research problem, we have the survey of memories and inferences with some teachers and civil servants who work in this school group, as well as locate them. The objective of this work is to rescue the history and memory of the Gonçalves Lêdo School, without a period between the 1980s and 1990s, a time of certain effervescence in this village and with difficulties in accessing the nearest urban center, maintaining a public school with a number high number of students and documents. For the methodological scope, use technological means such as *facebook*, *whatsapp* and *instagram* to find and conduct interviews with a questionnaire, thus allowing to obtain a greater wealth of information and data that contribute to the work, in addition to the use of bibliographic sources with authors, who work directly with school history and memory and oral history. As an expected result is to find the largest possible number of documents and servers that develop work in the period mentioned above and that make available a paid job. No type of record / record of a time when the mode of teaching learned had another methodological arrangement. Such as the unchallenged authority of the document, the use of forms of punishment, such as cultural activities, community participation, the proximity of friendship between students, teachers and parents in knowing and visiting their homes. In short, there will be a history of recovery of a school located in the rural period of Imperatriz under the view of teachers and technicians, where the building still exists, however, none of the teachers who work in the period in which it is analyzed residing in locality.

**Keywords:** School Group, Memory, Teachers.

Esse recordar saudosista das Instituições Escolares é visto por Gatti Júnior e Vale Gatti (2015), como uma temática consistente, que tem sua concepção na década de 1950, situação de pesquisa que antecede ao processo de criação dos cursos de pós-graduação no Brasil.

Apesar de não tratar aqui nesse trabalho do contexto histórico das instituições escolares no âmbito de nível superior, a fala dos autores que discorrem sobre o tema é amplo e valorizam todo o guarda chuva pertencentes as escolas.

A professora e pesquisadora Rosa Fátima Chaloba desenvolve um trabalho de pesquisa a respeito da História e Memória da Educação Rural no Brasil, conta com a contribuição de diversos outros parceiros espalhados pela federação e vem protegendo, no sentido de manter viva essa história, de um contexto tão significativo, onde aos poucos têm-se investigado, situação essa que vem sendo desbravada e contextualizada em livros e artigos por seu grupo de pesquisa.

O trabalho desenvolvido por Chaloba (2020) é composto por docentes e alunos de 18 instituições de ensino superior em diversas regiões/estados do país, públicas e privadas, aos quais ela denomina de velhos e novos amigos. Que contribuem na construção desse trabalho de pesquisa, para o resgate da história das escolas rurais.

Como todo processo evolutivo, as instituições, a escola se tornou mais complexa ao longo da história, principalmente a partir do século XX como espaço de divulgação de discursos e projetos políticos. Para atingir certos objetivos na ordem social. Entender a história da educação é visitar espaços que permeiam a preservação da memória e das relações interpessoais. A memória da escola é representada por objetos e relacionamentos. Estando boa parte desse acervo carente e debilitado, processo bastante conhecido pelos profissionais da área, por diversos motivos.

A instabilidade na preservação das documentações escolares tem sido um dos problemas mais evidentes, incluindo o apagamento indiscriminado de arquivos. Este trabalho tem como objetivo suscitar lembranças e realizar inferências da escola municipal Gonçalves Lêdo, comumente denominada de “Grupo” pelos moradores do povoado Palmeirândia, zona rural de Imperatriz até a última década do século XX.

Saviani (2005) congrega do pensamento de que as instituições são criadas para satisfazer determinadas necessidades humanas, o que significa que não estão prontas, e

que não está nada acabado. Ou seja, construção constante, seja de seus docentes quer seja de seus discentes, que ganhará uma dimensão não calculada, mas almejada.

## 2 AMBIENTAÇÃO

O Grupo Escolar Gonçalves Lêdo, está localizado hoje no perímetro rural da cidade de Cidelândia-MA, até meados da década de 1990, o município pertencia à cidade de Imperatriz. O povoado denominado Palmeirândia, também é conhecido com o codnome de “Gavião”, apelido atribuído em função de seus primeiros moradores, os índios da etnia Gavião. Ao aportar na região o senhor João Luís de Oliveira, e desenvolver um processo de permanência, recebera também a alcunha de João Gavião, esse senhor, tendo migrado da cidade de Joselândia-MA em busca de novas perspectivas de vida, deparando-se em uma localidade com índios Gaviões e uma mata de palmeiras de babaçu, resolveu nomear de Palmeirândia, nome derivado da mata de cocais e a terminação lândia para homenagear sua cidade anterior.

O vilarejo até meados da década de 1980 já contava com um prédio construído que abrigava a escola, contendo três salas de aulas, e uma média de trezentos alunos matriculados e com funcionamento nos três turnos, as salas eram desprovidas de ventiladores, tinha ventilação oportunizada pelos cobogós, o prédio não possuía cozinha, banheiro ou espaço para a direção (que ficava alojada no alpendre das salas) e professores. De acordo com a fala da direção em entrevista concedida através de questionário enviado via whatsapp, alunos, professores e demais servidores realizavam suas necessidades fisiológicas em suas casas, em caso de certa urgência, fazia-se o uso de áreas verdes nas proximidades da escola e/ou pedia permissão na casa de algum professor(a), que residia ao lado da escola. Situação comum e corriqueira em escolas situadas na zona rural.

Os alimentos que vinham para a confecção da merenda dos alunos ficavam alojados na casa de professores ou de diretores, a fabricação do lanche também era realizada nas residências desses servidores e depois encaminhado à escola para distribuição, ocorrendo de forma bem dinâmica, porém rudimentar, a logística de armazenamento, transporte e acomodação.

No ano de 1985 fora construído ao lado Grupo Escolar Gonçalves Lêdo um anexo da Escola Dorgival Pinheiro de Sousa, esse prédio contava com quatro salas de

aula, cozinha, banheiros, sala de direção e sala para professores e uma pequena dispensa para guardar os mantimentos, construiu-se também uma quadra de esportes, sem cobertura ou arquibancada.

Com a construção do anexo e sob a gestão da mesma diretoria, foi ampliada a oferta de vagas para as séries do ensino fundamental maior, que na época correspondia do 4º a 8º ano, e assim o quantitativo de estudantes passou a perceber em torno de quinhentas matrículas. Essas informações quanto ao número aproximado e não exato é devido a dois fatores, a metodologia aplicada para o alcance da produção desse trabalho, pesquisa/entrevista com questões semiestruturadas através dos canais de comunicação remoto, e o outro fator é que não houve uma averiguação junto ao acervo da instituição para confrontar os números.

Mas vale ressaltar que a preocupação arquivística a respeito dos alunos, seus registros, quantitativo, nomes, filiação é algo que para a história das instituições escolares é de vital importância, pois contam/revelam a identidade, a trajetória do seu passado.

A mudança de gestores públicos e a não preocupação com esse acervo, pode e é danoso ao processo de preservação da memória. Pois, passa-se a contar somente com os relatos orais. “O conhecimento da documentação visa levar a comunidade escolar a compreender a importância na construção da memória institucional” (SILVA,; BATISTA,; MAFATTO,; SZEUCZUK, 2015, p.160).

### **3 ROTINA ESCOLAR**

A todo trabalho realizado, temos como característica classificá-lo dentro de uma categoria, colocamos em uma espécie de caixinha, são as chamadas convenções da sociedade, modo esse que vem passando por profundas reflexões, o que nos leva a amadurecer e aprimorarmos nossos conceitos.

Destarte, “A escola é um lugar especial, um lugar cheio de vida e de esperança, seja ela com todas as condições de trabalho, seja ela uma escola onde falta tudo” (MORIN,; SILVEIRA,; MORIN,; PIRES, 2020, p.285).

O espaço escolar é a grande mola que impulsiona para saltos mais altos, mas também é lugar de moradia, pois passamos boa parte de nosso tempo, seja enquanto aluno, seja enquanto docente. E é diante desse contexto que faz-se o resgate das

lembranças e provoca inferências dessa rotina vivenciada na Escola Gonçalves Lêdo, sob a ótica dos seus servidores que desempenharam suas atividades nas décadas de 1980 a 1990.

O grupo escolar não possuía professores com formação superior, naquela época realizava-se a formação de magistério que habilitava para a docência. Em muitas comunidades, pela dificuldade em encontrar pessoas com essa formação, bastava que tivesse a formação primária, e no período de férias esses profissionais passavam a realizar formação complementar, o que ocorreu com os professores do Grupo Escolar Gonçalves Lêdo, tendo exceção de uma professora, cujo o esposo não permitia que ela se ausentasse, o que foi dificultando a sua permanência na instituição.

Primando por um processo de parceria com a comunidade, a escola realizava reuniões com os pais, que conforme relato tanto da diretora, quanto dos docentes e da merendeira, tinha uma participação em massa. Há de considerar que, por se tratar de uma comunidade onde todos se conheciam, uma convocação era motivo para uma espécie de confraternização.

O curioso na fala é que a escola ofertou até 1985 o Movimento Brasileiro de Alfabetização-MOBRAL, onde segundo Lucinda Bandeira, a procura maior era de mulheres, em busca de alfabetização. O que deixa a inferir a demonstração do desejo feminino de conhecimento e de despertar ideológico.

Outra prática desenvolvida na escola eram as apresentações e festividades, as datas comemorativas, tais como: dia das mães, quadrilhas e sete de setembro não passavam em branco. A Unidade Escolar possuía a banda completa para sair no desfile cívico de 7 de setembro, a comunidade estava sempre atenta para prestigiar.

O dia das mães sempre contava com a participação do professor Raimundo que cantava e tocava homenageando-as. Os estudantes preparavam apresentações, declamavam poemas, presenteavam as mães e no final um bolos e sucos eram compartilhados com os presentes, uma festa mesmo (LIMA, 2019).

#### **4 ENSINO E APRENDIZAGEM**

Há um provérbio popular que diz: ensinar é uma arte. E temos um pensamento de Cora Coralina versando sobre a educação que se manifesta assim: feliz aquele que aprende o que ensina e transfere o que sabe.

Desse modo, sigo para inferências quanto a metodologia de ensino aplicada nessa escola. Nas décadas de 1980 e 1990 ainda se fazia uso da palmatória, instrumento circular feito de madeira utilizado para bater na palma da mão, presente principalmente nas aulas de matemática, quando o professor ia fazer a arguição da tabuada, ou mesmo das séries iniciais quando o professor realizava o exame oral da cartilha do ABC.

Poucos eram os professores que se apossavam desse meio, no entanto ele continuava altivo e temeroso como forma de provocar e impor respeito, através do medo.

Atualmente vivemos em tempos modernos na qual a educação obteve transformações, das quais o educador passou a participar de eventos socioeducativos com o objetivo de desenvolver suas atividades em sala de aula da melhor forma, para prender a atenção dos alunos. No passado a educação era composta de regras impostas pelo professor em sala de aula, o sistema era mais rígido, porém trabalhava buscando ensinar o aluno da melhor forma ao seu ver (SOUZA, 2020).

Na busca da compreensão das formas de educar, convém salientar quanto a definição de gestão e administração. O conceito de administração escolar é pautado na representação burocrática, modelo desenvolvido por Taylor, Fayol, Weber e Ford, ligado as teorias clássicas de administração geral.

Esse modelo foi largamente disseminado e hoje vemos novos conceitos e metodologias, uma espécie de tentativa erro e acertos. Assim é o processo da educação, não existem um modelo pronto que sirva a todos e em todos os lugares e culturas. E existem também o processo ensino/aprendizagem, onde o educador e o educando trocam experiências ao longo do processo.

1. Levar o aluno para a secretaria da escola e colocar de pé com a frente para a parede;
2. Colocar de joelhos por uns 5 a 10 minutos dependendo da ação praticada;
3. Comunicar os pais e suspender de 1 a 3 dias dependendo da gravidade do problema;
4. A palmatoria ainda existia mas funcionava no argumento da tabuada. (SOUZA, 2020)

No meu caso quanto professora, as punições nunca passaram de advertências em sala ou o relato aos pais sobre a conduta do aluno. Mas já ouvir muitos relatos sobre punições severas como colocar o aluno de joelhos no chão com o rosto virado pra parede, palmatórias entre outros. “Eu mesma tive uma professora na 4ª série que pedia a tabuada com uma palmatória na mão. E cada vez que errávamos a resposta um colega ou ela mesma batia na nossa mão” (LIMA, 2020).

Quando o aluno não respeitava as regras da recreação ele ficava copiando atividades do livro didático em sala de aula (SETÚBAL).

Alunos escreverem números de zero até um certo número determinado pelo professor, tirar cópia do livro...(LIMA DE SOUSA, 2020).

Metodologias praticadas e hoje essa prática não é mais permitida, recriminada por pedagogos e psicólogos e legalmente proibida e amparada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA. Essa troca de experiências, de saberes e competências, dialogadas e instituída nos meios escolares. Acompanhando o próprio conceito de modernidade e civilidade. Uma nova postura de gestão e administração escolar.

As declarações acima apresentadas, revelam um período de uma metodologia mais impositiva, onde o medo sobrepunha o respeito. De certo, que o êxodo rural, o avanço da tecnologia, uma maior distribuição de renda, políticas públicas de respeito e valorização do ser humano, avanços de pesquisas na medicina dentre outros são responsáveis por esse processo de desenvolvimento e mudanças de comportamento na educação e na sociedade.

Para compreender o ponto de convergência das relações sociais e políticas na estrutura organizacional das instituições, é preciso buscar uma visão ampla, em fontes tais como: leis, projetos de lei, ementas na legislação, mensagens governamentais, relatórios do governo e outros, que são produzidos por agências e referindo-se a educação.

## 5 CONSIDERAÇÕES

Os professores

Considera-se o presente estudo como relevante, por um lado, por socializar os métodos de ensino/aprendizagem praticado nas décadas de 1980 e 1990 em escolas localizadas na zona rural, e também revelar a identidade/formação dos profissionais que atuavam para a construção de uma sociedade crítica e reflexiva que veio a firmar nas décadas seguintes. E, por outro, para substancializar a História da Instituição e, em específico, o processo de convivência e rotina desenvolvida pelos professores, comunidade interna e externa.

A metodologia pautada objetivou-se em contactar os atores da pesquisa através das Redes Sociais Digitais-RSDs, deduzindo-se que seria o modo mais prático de

encontrá-los bem como conduzir esse processo de entrevista, tendo em vista distância e distanciamento e a praticidade e comodidade do uso desses recursos midiáticos.

Outrossim, induzindo que alguns teriam certa dificuldades em manusear as ferramentas tecnológicas ou responder as indagações bem como não obter respostas, não sentir habilitado para participar da pesquisa e não possuírem cadastro ou fazerem uso desse canal de mídia social.

Contudo, dos treze servidores propostos para participarem da pesquisa, 01 não foi detectado, 04 não responderam e oito participaram prontamente. Alguns com auxílio de filhos ou netos e outros sozinhos, sendo que estes estão ainda em plena atividade docente e acompanharam o processo evolutivo das ferramentas tecnológicas em seu meio.

Este trabalho é apenas um fragmento do que pode ser melhor explorado, principalmente pelo viés desenvolvido pela professora Rosa Fátima e aqui no estado do Maranhão pela professora Odaléia Alves da Costa e Tiago Rodrigues da Silva (2020), que possuem trabalhos que versam sobre a produção e formação de professores rurais e história do ensino primário e secundário

## REFERÊNCIAS

CHALOPA, Rosa Fátima de Souza.; CELESTE FILHO, Marcioniro.; MESQUITA, Ilka Maglio de.[org.]. **História e Memória da Educação Rural no Século XX**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

GATTI JÚNIOR, Décio.; VALE GATTI, Gisele Cristina do. **A História das Instituições Escolares em Revista: fundamentos conceituais, historiografia e aspectos da investigação recente**. Educativa, Goiânia, v.17, n.2, p.327-359, jul./dez. 2015.

LIMA, Eudilene Silva. Entrevista via *Whatsapp*. Concedida em: 24 abr. 2020.

LIMA, Lucinda Bandeira da Silva. Entrevista oral. Concedida em: 28 dez. 2019.

MORIN, Lucila Pereira.; SILVEIRA, Ravenna Seixas da.; MORIN, Gisélia Pereira.; PIRES, Celina Saideles. **Escola Como Espaço de Vivências, Reflexão e Compartilhamento: a gestão escolar e a formação inicial do/a pedagogo/a**. In. RIGUE, Fernanda Monteiro.; OLARI, Gilberto.; STURZA, Raquel Brum (orgs.) *Fios Invisíveis em Educação*. Veranópolis-RS: Diálogo Freiriano, 2020.

SAVIANI, Demerval. **Instituições Escolares: conceito, história, historiografia e práticas**. Cadernos de História da Educação. n.4, p.27-33, 4 jan./dez. 2005.

SILVA, João Carlos da.; BATISTA, Eraldo Leme.; MAFATTO, Lidiane Maciel.; SZEUCZUK, Anderson. **Instituições Escolares:** memória, fontes e arquivos. *Revsita HISTEDBR On-line*. Campinas, n.64, p.159-169, set2015.

SILVA, Tiago Rodrigues da.; COSTA, Odaléia Alves da Costa.(orgs.) **História do Ensino Primário e Secundário de Timon (1950-1986):** instituições e práticas educativas. Juiz de Fora-MG: Editora Garcia, 2020.

LIMA DE SOUSA, Silvandira. Entrevista via *Whatsapp*. Concedida em: 23 abr. 2020

SETÚBAL, Maria de Lourdes. Entrevista via *Facebook*. Concedida em: 05 maio 2020.

SOUSA, Waldeth. Entrevista via *Whatsapp*. Concedida em: 14 maio 2020.

SOUZA, Ednê Santos. Entrevista via *Whatsapp*. Concedida em: 24 abr. 2020.

MELO, Saulo Fernando Gomes. Entrevista via *Whatsapp*. Pedro II. Concedida em: 16 set. 2018.

## RELATOS DE EXPERIÊNCIA: Os Desafios e Dificuldades Encontrados na Prática Pedagógica do Ensino de Sociologia no Ensino Médio

*Regina da Conceição Ribeiro<sup>1</sup>*

### RESUMO

O Artigo, elaborado a partir de proposta do projeto do programa da Residência Pedagógica, em parceria com a CAPES\UFMA, tem como objetivo relatar a experiência da prática docente na escola campo entre outubro de 2018 a Dezembro de 2019 e imprimir a importância deste programa nas universidades. Está produção textual, tem a finalidade de tratar a questão dos desafios encontrados para a prática pedagógica no ensino de sociologia. No decorrer deste texto estão expostos os argumentos teóricos e práticos sobre as dificuldades dos professores em ministrar essa disciplina, os desafios encontrados em sala de aula, e, também, fora dela. O resultado deste trabalho foi obtido a partir de análise de campo e fundamentado em pesquisas bibliográficas de autores que seguem a linha da dialética marxista, na perspectiva de que as coisas estão sempre em movimento e em constantes transformações. Neste trabalho, o questionário aplicado aos professores que ministram as aulas de sociologia, não se delimitou apenas na Escola Dorgival Pinheiro de Sousa, escola campo do Programa da Residência Pedagógica. A partir de observação da residente na Escola Dorgival Pinheiro de Sousa e, percebendo que

professores de outras disciplinas ministram as aulas de Sociologia, foi extremamente importante fazer um comparativo com uma pesquisa já realizada, por esta autora, em ocasião do PIBID em 2016, que detectou essa ocorrência em outra escola estadual, a Escola Estadual Governador Archer. O método para se chegar ao resultado foi através de um questionário aplicado em campo, elaborado com o objetivo de avaliar o perfil dos professores de Sociologia das duas já citadas Escolas públicas de Imperatriz – Ma. Analisando as informações apresentadas na fundamentação teórica deste trabalho e nos dados da pesquisa de campo, entende-se que a intermitência da disciplina de Sociologia na grade curricular escolar é um dos principais obstáculos para que o ensino da Sociologia tenha um lugar de maior importância nas escolas, essa intermitência, provocada sempre pelo cenário político, também, é uma importante causa de não haver tantos professores formados nessa área e, por consequência, é recorrente vermos professores de outras áreas do conhecimento ministrando aulas de Sociologia.

**Palavras-chave:** Residência Pedagógica. Sociologia. Intermitência.

### 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho, elaborado a partir de proposta do projeto do programa da Residência Pedagógica, em parceria com a CAPES\UFMA, tem como objetivo relatar a questão dos desafios encontrados para a prática pedagógica no ensino de sociologia no ensino médio. No decorrer deste texto estão expostos os argumentos teóricos e práticos sobre as dificuldades dos professores em ministrar essa disciplina, e os desafios encontrados em sala de aula, e, também, fora dela.

<sup>1</sup> Graduada no curso de Licenciatura em ciências Humanas da UFMA- Universidade Federal do Maranhão (2014- 2019). Ex-bolsista PIBID- Programa institucional de iniciação a docência (2014 a 2017) em parceria com a UFMA\CAPES, ex-bolsista do Programa de Residência Pedagógica (2018 a 2019) UFMA\CAPES. Pós-graduada em Educação Inclusiva e Especial e, em Neuropsicopedagogia na FAVENI- Faculdade Venda Nova do Imigrante (2019-2020). E-mail reginnaribeiro@hotmail.com.

Sabemos, historicamente, dos problemas que sofre esta disciplina para manter uma regularidade na grade curricular das escolas e da falta de professores licenciados em Sociologia para ministrar as aulas, os pressupostos desses problemas, entre outras questões, passam necessariamente pela questão da pouca importância dada a ela. Estas evidências tornam-se verdadeiros obstáculos para a prática do ensino de Sociologia.

Os pontos principais, aqui abordados sobre os desafios encontrados para o ensino de sociologia nas escolas e a dificuldade da disciplina em sustenta-se na grade curricular são:

1. O enfrentamento para formar pensamentos críticos a despeito do discurso da ilusão, do senso comum e da falta de importância oferecidos à disciplina de sociologia;
2. A ausência de conversas e debates sobre o ensino da sociologia e o distanciamento dos intelectuais para debater o tema;
3. A falta de material didático, de professores com formação específica na área da sociologia e pouca perspectiva de métodos para a prática do ensino;
4. A sociologia no ensino médio não é um objeto de pesquisa, ela está voltada apenas para a atividade do ensino;
5. A disciplina de sociologia depende da relação de poder do estado para se manter ou não na grade curricular escolar, pois quando muda o cenário político, muda a composição do campo acadêmico e científico;
6. A falta de questionamento em se refletir sobre a questão da intermitência da disciplina ao longo da história.

O resultado deste trabalho foi obtido a partir de análise de campo e fundamentado em pesquisas bibliográficas de autores que seguem a linha da dialética marxista, na perspectiva de que as coisas estão sempre em movimento e em constantes transformações. O método para se chegar a esse resultado foi através de um questionário aplicado em campo e elaborado com o objetivo de avaliar o perfil dos professores de Sociologia das duas escolas aqui já citadas, bem como, entre outras questões, saber sobre as dificuldades encontradas para ministrar a disciplina.

O questionário aplicado aos professores que ministram as aulas de sociologia se delimitou apenas na Escola Dorgival Pinheiro de Sousa e Escola Governador Archer, ambas as escolas, estaduais. Na pesquisa feita em campo, nas duas escolas, obtiveram-

se resultados idênticos e bastante esclarecedores quanto à ocorrência da falta de professores especializados para ministrar a disciplina de sociologia.

## 2 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA SOCIOLOGIA

A disciplina de sociologia sofre alguns preconceitos quanto a sua importância na questão da formação do indivíduo. Bernard Lahire (2014) introduz esse tema dizendo: “a sociologia e o seu ensino para o maior número de pessoas, é um meio de enfrentar, decifrar e de contestar o discurso da ilusão sobre o mundo social” (Lahire2014, p.50).

Um dos objetivos da sociologia é “lançar luz” para que o indivíduo possa enxergar as possibilidades da realidade. Essa luz acaba revelando todas as formas de dominação, de injustiça, de alienação, de desigualdade e opressão, ela contribui para que as pessoas saiam do paradigma do senso comum e possam desenvolver o senso crítico, também pode contribuir com a desconstrução do preconceito.

Filhas da democracia, as ciências sociais – obviamente mal vistas pelos regimes conservadores e erradicadas pelos regimes ditatoriais – servem (à) democracia e são preocupantes. Porque a democracia partiu ligada, na história, com as “Luzes” (les Lumières) e, notadamente, com a produção de “verdades sobre o mundo social”: verdade dos fatos objetiváveis, mensuráveis, que é infelizmente a verdade das desigualdades, das dominações, das opressões, das explorações, das humilhações. (Bernard Lahire2014, p.50).

Otávio Lanni (2011) explica que “um dos desafios que o professor tem que enfrentar permanentemente, do primeiro ao último dia de aula é trabalhar com o senso comum” (Otávio Lanni 2011, p329). Além de fazer a crítica do desafio de trabalhar o senso comum, este autor faz também, uma crítica das noções estereotipadas e dos esquematismos que naturalizam os atos. Otávio Lanni, em suas análises, segue a linha da dialética marxista que preserva a perspectiva de que as coisas estão sempre em movimento e em constante transformação. Trabalhar os fatos em movimento é uma maneira de recuperar a historicidade social, evitando assim, uma naturalização, reconhecendo sempre que o social é movimento. Os elementos da descoberta do indivíduo da vida social são três: o primeiro é o movimento, o segundo é o trabalho e o terceiro é sempre alguma consciência ou ideia que parte da religião, da filosofia ou dos valores éticos e morais.

A escritora Kelly Cristina Correa Silva Mota (2005) argumenta sobre os métodos de como ensinar jovens e adolescentes e ao mesmo tempo formar pessoas

críticas em um espaço reduzido e com pouco campo de critérios para a prática do ensino de Sociologia. Segundo essa autora, a forma ideal, estaria contida na ideia da educação emancipadora de Paulo Freire e na formação humana a partir das reflexões de Miguel Arroyo e Moacyr Gadotti. Similarmente com a ideia de Lahire que diz

Os estados, em toda parte do mundo, sublinham a necessidade de formar para a cidadania, e visam geralmente responder a essa exigência pelo ensino moral ou da educação cívica. Ora, as ciências do mundo social poderiam e até mesmo deveriam estar no centro dessa formação: o relativismo antropológico (que não tem nada a ver com um indiferentismo ético), a tomada de consciência da existência de uma multiplicidade de “pontos de vista” ligada às diferenças sociais, culturais, geográficas, etc., o conhecimento de certos “mecanismos” e processos sociais etc., tudo isso poderia utilmente contribuir para formar cidadãos que seriam um pouco mais sujeitos de suas ações em um mundo social desnaturalizado, um pouco menos opaco, um pouco menos estranho e um pouco menos indomável. (Bernard Lahire 2014, p.59)

Kelly fala que o “discurso da moda” do ensino de Sociologia se refere ao tema da “construção da cidadania” e, da mesma forma que Lahire, ela levanta alguns questionamentos sobre a importância e o papel do ensino da sociologia na formação do indivíduo.

As questões diziam respeito às práticas em sala de aula e às justificativas da importância da sociologia na formação dos estudantes. Eram elas: a) Qual o papel da sociologia na formação dos seus alunos? b) Quais são suas metodologias de aula? c) Quais suas formas de avaliação da aprendizagem dos estudantes no que diz respeito à cidadania, reflexão e crítica? (Kelly Cristine Mota, 2005, p.90).

De acordo com Cynthia (2009) outro objetivo da Sociologia é provocar o estranhamento do habitus sociológico e a desnaturalização cultural do aluno, esta autora pretende mostrar que o ensino de sociologia diz respeito não apenas ao desenvolvimento da cidadania como “fim último”, a autora enfatiza “objetivos como o estranhamento e a desnaturalização do senso comum” como base do conhecimento escolar, bases estas oferecidas pela disciplina de sociologia.

Ela supõe que os alunos não são meros receptores, mas, são agentes envolvidos na produção coletiva do conhecimento e defende a ideia de que para haver ciência deve ser realizada a ruptura com o senso comum que está naturalizado no indivíduo, para isso, propõe a terceira cultura que seria o habitus sociológico, quer dizer, inculcar nos alunos cultura de fazer reflexões críticas. A autora aposta que essas reflexões podem sim, serem apreendidas no espaço escolar porque o conhecimento escolar é um conhecimento científico especializado.

### 3 O DISTANCIAMENTO DOS INTELLECTUAIS PARA DEBATER O TEMA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA E A INTERMITENCIA DA DISCIPLINA

Conforme César Moraes (2003) a ausência de discussão e debate o ensino da sociologia prejudica a disciplina e, é um dos principais motivos para que a disciplina se mantenha na grade curricular de ensino nas escolas. Moraes cita em seu artigo que, Florestan Fernandes apresentou em 1985 a comunicação: “O ensino de Sociologia na Escola Secundária Brasileira”, nessa apresentação, Florestan aborda o tema do distanciamento dos intelectuais na discussão do ensino de sociologia e da falta da tradição desse debate, o que ele denominou de “tradição bissexta”, ou seja, ocorre apenas de tempos em tempos.

Vê-se que a situação sobre esse debate e a posição dos intelectuais da área da sociologia encontradas por Florestan na década de oitenta, encontra-se tal e qual nos dias de hoje. Esse distanciamento dos intelectuais nas pesquisas sociológicas, de acordo com Amaury César Moraes e Cassiana Tieme Tedesco (2007) dá-se, por causa da hierarquia entre universidade e o ensino médio.

Sobre a periodização da inclusão/exclusão da disciplina de Sociologia na grade curricular escolar, Istoé, a respeito da intermitência dessa disciplina Amaury César (2003) comenta que ela tem sua origem diretamente relacionada com o cenário político. Ileizi Fiorelli Silva (2007) acrescenta que quando muda o cenário político, automaticamente muda a forma com que a disciplina é trabalhada e, muda também, a composição do campo científico e acadêmico. A autora conduz essa concepção com algumas indagações.

Essas indagações esclarecem que o processo de institucionalização da disciplina de sociologia depende dos contextos históricos- culturais educacionais e científicos e que há um sistema de contextualização e recontextualização em relação com o meio de ensino. A disciplina desaparece e reaparece, tem idas e vindas e há um descompasso no sentido de sincronia entre os contextos históricos. Quando ela entra nos currículos escolares é porque ela já foi recontextualizada nos órgãos oficiais e enquadrada nos dispositivos pedagógicos dominantes.

As reformas políticas do Estado, que ocorrem como fruto das disputas ideológicas, das classes sociais, dos projetos que contam com a influência dos intelectuais, das teorias sociais e políticas, levam a uma recomposição do

campo acadêmico e do campo científico. Teorias e modelos explicativos da vida, das regras democráticas e da educação são contextualizadas (elaboradas) nas comunidades científicas e recontextualizadas nos órgãos governamentais que simplificam ainda mais as teorias sociais predominantes. Assim, cria-se uma espécie de comunicação pedagógica, com um discurso pedagógico, a partir de um regulador do dispositivo que irá predominar como senso comum nas escolas. É a partir desse dispositivo pedagógico, regulador da comunicação e da ação educativa que os saberes são reorganizados, disseminando nas escolas as novas regiões dos conhecimentos. O ensino de sociologia está inserido nesses processos de formação, elaboração, disseminação do discurso pedagógico e da organização dos saberes. (Ileizi Fiorelli Silva 2007, p.405).

A esse respeito à autora Márcia Goobi (2012) descreve também, que a presença da disciplina de sociologia na grade curricular escolar depende da relação de poder para se manter, ou não, e que o caráter da irregularidade da disciplina, nesse percurso, está vinculada a critérios políticos estaduais e federais, o mesmo acontece com o conteúdo do livro didático. Essa escritora ainda menciona a questão da perda da autoridade do professor sem formação especializada para lecionar sociologia.

Considerando os dados apresentados por Lennert (op.cit) os (as) pedagogos (as) compõem o maior grupo de profissionais formados que se incumbem das aulas de Sociologia, seguidos pelos historiadores, filósofos e geógrafos, sendo que também é possível encontrar ainda profissionais formados em ciências biológicas, psicologia, administração, engenharia, informática e outras áreas do conhecimento. É possível inferir que se trata do magistério como complemento de renda para os profissionais de outras áreas, como também, a ausência de postos na formação de origem, ou ainda, ausência de formação em cursos de licenciatura e afirmação da importância do magistério como profissão para os graduados em Ciências Sociais. (Márcia Goobi 2012, p.165)

Essa ausência de professores de formação especializados na área de sociologia nas escolas de ensino médio tem a sua origem exatamente na intermitência da disciplina em sustentar-se na grade curricular escolar. O estudante, ao escolher o curso e a área de formação, muitas vezes, não opta pela sociologia por receio de não ter a segurança se haverá campo de trabalho nesta disciplina.

#### 4 RESULTADOS

Na **Escola Dorgival Pinheiro de Sousa**, três professores se revezam para ministrar as aulas de Sociologia entre dois turnos, matutino e vespertino, são eles: Artur Alexandre Barros da Costa, Leonor Brito Araújo, Raimundo Martins Herênio, nenhum dos três professores tem formação em Sociologia.

#### 4.1 Professor Artur

O Professor Artur tem 44 anos, Licenciado em Filosofia com especialização em Ciências Sociais é efetivo do corpo docente da Escola Dorgival Pinheiro de Sousa. Ministra aulas há 26 anos e, no campo da sociologia, há cinco anos, nos turnos matutino e vespertino. O que o levou a dar aulas de Sociologia foi a carência de profissionais da área, “a necessidade foi um estímulo para atuar como professor de sociologia”. Nesse colégio, ele também dá aulas de Filosofia. Trabalha nos turnos matutino e vespertino perfazendo uma carga horária de 40 horas semanais. Ele, também trabalha em outra escola, no turno da tarde, e não exerce nenhuma outra atividade remunerada.

Sobre a importância da sociologia para a formação dos jovens o professor Artur disse que a sociologia possibilita aos alunos uma experiência vivida para atingir compreensão do papel do homem na realidade social de forma racional e crítica. O livro didático utilizado adotado na escola foi classificado pelo professor como um bom livro, porém, não aborda todos os conteúdos trabalhados no plano de ensino.

As principais dificuldades encontradas por ele para lecionar sociologia são: o não hábito da leitura dos alunos, o processo precário de alfabetização, indisciplina em sala de aula, falta de interesse dos alunos e dos pais, escola com infraestrutura deficiente, falta de uma biblioteca. O professor Artur sente-se preparado para lecionar sociologia, considerando que a sala de aula é sempre um espaço desafiador tendo que se reinventar como profissional para que os objetivos sejam alcançados.

#### 4.2 Professora Leonor

A professora Leonor tem 55 anos, graduada em História é, também, efetiva do corpo docente da Escola Dorgival Pinheiro de Sousa e trabalha em outra escola. Não respondeu há quanto tempo ministra aulas no campo da sociologia. Ela explicou que dá aula de Sociologia para completar a carga horária. Quanto a sua formação acadêmica e a sua experiência se sente preparada para lecionar sociologia. Trabalha nos turnos matutino e vespertino, perfazendo uma carga horária de 20 horas semanais. Não exerce outra atividade remunerada.

Sobre a importância da sociologia para a formação dos jovens a professora disse apenas que é uma disciplina para formar cidadãos críticos que conhecem seus direitos e deveres.

### 4.3 Professor Raimundo Herênio

O professor Herênio tem 66 anos, graduação em História, efetivo do corpo docente do Colégio Governador Archer, ministra aulas há 25 anos, no campo da sociologia há 03 anos. Além da disciplina de Sociologia ele ministra aulas história, e não trabalha em outra escola. O professor Herênio esclareceu que dá aula de Sociologia por imposição da SEDUC. Trabalha nos turnos matutino e vespertino, perfazendo uma carga horária de 40 horas semanais. Não exerce outra atividade remunerada.

Sobre a importância da sociologia para a formação dos jovens o professor ressaltou que a sociologia contribui para o desenvolvimento do conhecimento e convivência pacífica entre os jovens. O livro didático utilizado adotado na escola foi classificado pelo professor como não muito bom. A principal dificuldade encontrada para lecionar sociologia é a falta de fonte de pesquisa. O professor não se sente preparado para lecionar sociologia porque não ser sua formação acadêmica.

O corpo docente do **Colégio Governador Archer**, de professores que ministram aula na disciplina de Sociologia, é formado por cinco professores, distribuído nos turnos matutino, vespertino e noturno: *Carla Silva, Vilmar Rodrigues, Juliana, Mariana e Francisca Alcilene* essa informação foi comunicada através de uma das coordenadoras do apoio pedagógico da Escola, a Pedagoga *Isaulita César Moura*. Dos cinco professores que atuam na disciplina de Sociologia nenhum tem formação especializada na disciplina e apenas três se dispuseram a responder o questionário em tempo hábil.

### 4.4 Professora Carla

A professora Carla tem 52 anos, Licenciada em História e Geografia, efetiva do corpo docente do Colégio Governador Archer, ministra aulas há 23 anos e no campo da sociologia há mais de 10 anos, sentes-se realizada enquanto professora. Nesse colégio, ela também dá aulas de História. Ainda sobre sua formação acadêmica a professora Carla esclareceu que por se identificar com a disciplina, iniciou um curso de licenciatura em Sociologia, mas não terminou. Trabalha nos turnos matutino e vespertino perfazendo uma carga horária de 13 horas semanais. Ela, também trabalha em outra escola como professora de Sociologia, no turno da tarde, em uma escola particular a Escola santa Terezinha e não exerce nenhuma outra atividade remunerada concomitante a de professora.

Sobre a importância da sociologia para a formação dos jovens a professora Carla comentou que eles precisam se sentir agentes construtores da sociedade em que vivem e principalmente da sociedade que desejam ter. As principais dificuldades encontradas para lecionar sociologia são a falta de livros na biblioteca que ofereçam apoio ao livro didático e a falta de interesse por parte de alguns alunos, principalmente com relação à leitura. A professora Carla se sente preparada para lecionar sociologia porque tem licenciatura de História e, de acordo com seu raciocínio é necessário ter conhecimento em História para contextualizar os diversos temas da sociologia.

#### **4.5 Professora Mariana**

A professora Mariana tem 36 anos, graduada em História e também efetivo do corpo docente do Colégio Governador Archer. Ministra aulas há sete anos e, no campo da sociologia, há 02 anos. Ela ministra aulas de artes, filosofia e sociologia, e trabalha em duas escolas. A professora Mariana explicou que dá aula de Sociologia por causa da carga horária. Quanto a sua formação acadêmica e a sua experiência ela disse que não se sente preparada para lecionar sociologia por não poder se comparar ao profissional da área. Trabalha nos turnos matutino e vespertino, perfazendo uma carga horária de 10 horas semanais. Além das aulas, também exerce outra atividade remunerada.

Sobre a importância da sociologia para a formação dos jovens a professora disse apenas que é uma disciplina fundamental para a vivência.

#### **4.6 Professor Vilmar Rodrigues**

O professor Vilmar tem 47 anos, tem graduação em Pedagogia e Administração, efetivo do corpo docente do Colégio Governador Archer, ministra aulas há 20 anos, no campo da sociologia há 02 anos. Além da disciplina de Sociologia ele ministra aulas de artes e gestão de pessoas, e trabalha em duas escolas; no Governador Archer e na escola Urbano Santos. O professor Vilmar esclareceu que dá aula de Sociologia por ter afinidade com a disciplina e pela oportunidade. Trabalha nos turnos matutino e noturno, perfazendo uma carga horária de 24 horas semanais. Além das aulas, também exerce outra atividade remunerada.

Sobre a importância da sociologia para a formação dos jovens o professor ressaltou que a sociologia trabalha uma diversidade de temas que envolvem diretamente a história, a geografia, a antropologia, política, economia e direito. O livro didático utilizado adotado na escola foi classificado pelo professor como muito bom.

A principal dificuldade encontrada para lecionar sociologia é a indisposição dos alunos com relação à leitura. O professor se sente preparado para lecionar sociologia porque diz estar acompanhados a dinâmica das mudanças da sociedade do mundo social, religioso, político e econômico.

Portanto, nota-se, com o que foi exposto até aqui, que as aulas de sociologia nestas escolas estão sendo ministrada por professores não especialistas na disciplina de sociologia. Essa realidade verificada e, que está contida nas Escolas Governador Archer, e Dorgival Pinheiro de Sousa, apontam para a direção do fato de que existe falta de profissionais nesta área no mercado de trabalho. Isto se dá pelo pouco interesse das pessoas em se matricularem no curso do ensino de sociologia por causa da intermitência desta disciplina, que, por conseguinte, causa a falta de campo de trabalho em certos momentos, quando está disciplina não é exigida na grade curricular escolar.

Em relação a isto, a pesquisadora Cynhia Lins (2009) fez uma análise comparativa a respeito da formação de professores de Sociologia do Brasil e da Alemanha que demonstrou a grande diferença existente entre um professor especialista que tenha uma formação específica na área da sociologia e um professor sem essa formação. Nesse caso tanto o professor, quanto o aluno saem perdendo. O professor sempre vai depender de alguém que lhe diga qual direção tomar e o aluno conclui a disciplina sem percorrer o caminho que lhe era devido para alcançar o conhecimento.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente vale ressaltar que neste relato de experiência, a dinâmica do programa da Residência pedagógica proporcionou aos residentes que se pudessem vivenciar todas as etapas da rotina da escola; participando das aulas, das reuniões escolares, das feiras e festas comemorativas do calendário escolar. Essa aproximação entre Universidade e escola enriquece e fornece experiência a quem é um professor iniciante, pois, prática do ensino é extremamente importante para a boa formação de professores. Considerando que, a maioria dos cursos de licenciaturas e, principalmente, o curso de sociologia, sofre evasões logo no primeiro período, a implantação do programa junto às universidades torna-se um importante incentivo para que o aluno permaneça no curso. Dito isto, vamos às considerações da pesquisa.

Voltamos a afirmar que nos resultados da pesquisa de campo, as aulas de sociologia estão sendo ministrada por professores- todos eles- não especialistas nesta disciplina. Importante que se repita que essa realidade verificada e, que está contida nas Escolas Governador Archer, e Dorgival Pinheiro de Sousa, apontam para a direção do fato de que existe sim a falta de profissionais nesta área no mercado de trabalho e, está condição é resultado da intermitência desta disciplina, que, por conseguinte, causa ao pouco interesse de profissionais se especializarem especificamente no ensino de sociologia.

Analisando as informações apresentadas na fundamentação teórica deste trabalho e dos dados da pesquisa de campo, entende-se que a intermitência da disciplina de Sociologia na grade curricular escolar é um dos principais obstáculos para que o ensino da Sociologia tenha um lugar de maior importância nas escolas, essa intermitência também é uma importante causa de não haver tantos professores formados nessa área.

Vê-se que nesses intervalos em que a disciplina aparece e desaparece da grade curricular ao longo da história, tem origem a partir, e através, dos interesses do cenário político que por sua ordem, muda a composição e a natureza da arena acadêmica e do campo científico. A ausência de debates sobre o ensino da sociologia causa o distanciamento dos intelectuais e, por esse motivo, a sociologia no ensino médio não é um objeto de pesquisa e está mais voltada apenas para a atividade do ensino.

Esse distanciamento da forma como a disciplina de sociologia é entendida no ensino médio e na universidade causa um choque cultural e epistemológico no aluno quando ele sai do nível do ensino médio e chega à academia. O mais importante para que se possa mudar essa realidade, seria mesmo, que os professores desnaturalizassem a composição da inculcação do senso comum, trabalhando e ativando o senso crítico dos alunos para que eles possam refletir e transformar esse cenário mudando o panorama atual. O pensamento de Bernard Lahire (2014) propõe o que poderia chamar de uma “terceira cultura” a ser desenvolvida nas escolas, ou seja, o que seria buscar desenvolver no aluno um “conjunto de competências e disposições características das ciências sociais”, sobre isso, Cynthia Lins comenta:

A “fusão de horizontes” que proponho aqui está, portanto, intimamente relacionada à construção de um habitus sociológico relativo a determinadas competências e disposições que possibilitam uma reaproximação com aquilo

que foi estranhado ou desnaturalizado. A construção desses habitus envolve a criação daquilo que Bernard Lahire, ao propor a introdução da sociologia no ensino fundamental na França, chama de uma terceira cultura entre uma cultura literária e uma cultura científica. Esta terceira cultura busca desenvolver nos/as estudantes um conjunto de competências e disposições características das ciências sociais que tornará possível questionar a realidade na qual estão inseridos/as e desenvolver posicionamentos mais solidamente embasados. Longe de almejar a construção de um conhecimento enciclopédico, tais competências e disposições visam simplesmente a incorporação de alguns hábitos intelectuais das ciências sociais à cultura escolar. (Cymthia Lins Hamlin 2009, p. 77).

As escolas são instituições culturais e econômicas que contribuem para a reprodução da hegemonia ideológica dominante, melhor dizendo, a escola favorece na transformação da cultura em mercadoria, o que Bourdieu chama de “capital cultural”. Segundo Bourdieu e Passeron (1992) a desigualdade cultural é reprodutora da desigualdade social porque a escola reproduz a cultura dominante, quer dizer, o sistema de ensino reproduz a desigualdade porque a educação é um reflexo da sociedade, levada a cabo pelo trabalho pedagógico.

Nesse sentido os professores devem ser independentes das vontades da escola e do estado, e negar a ideologia dos dominadores que jamais aceitou o horizonte crítico, com o pretexto de que a “ordem” se mantenha viva e o modo de produção capitalista prossiga. Mudanças precisam ser feitas no nosso modelo de transmissão de conhecimento, porque a sociedade está assinalada tanto pelo avanço da tecnologia, quanto pela imposição do mercado. Dessa forma a formação crítica reflexiva de professores de sociologia torna-se mesmo vital, por assim, analisar as demandas de maneira lógica e no trajeto da cidadania e da desnaturalização do senso comum.

### REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Trad. Reynaldo Barão. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992

GOOBI, Márcia. Professores e Professores de Sociologia no Ensino Médio; práticas docentes e representações- **Revista reflexão e ação, Santa Cruz do Sul**, vol. 20, p. 161-174, jan-jul 2012.

HAMLIN, Cyntia Lins. Desenvolvendo uma Terceira Cultura nas Escolas: Habitus sociológico, estranhamento e desnaturalização de preconceitos – **Revista Tomo**, n 15, indd 71, 2010.

LAHIRE, Bernard. Viver e Interpretar o Mundo Social: para que serve o ensino de sociologia? - **Revista das Ciências Sociais**, Fortaleza, Vol. 45, n. 1, jan\jun, p. 45-51, 2014.

LANNI, Otávio. O Ensino das Ciências Sociais no 1 e 2 graus, **Cadernos Cedex**, vol. 31, n. 85, p. 327-339, set.-dez, 2011

MORAES, Amaury César. Licenciatura em Ciências Sociais e Ensino de Sociologia. **Tempo Social** – USP, Abril, 2003.

MORAES, Amaury César; TAKAGI, Cassiane Tieme Tedesco. Um Olhar Sobre o Ensino de Sociologia: Pesquisa e Ensino. **Mediações**, Londrina, vol. 12, n.1, p. 39-112, Jane.-jun, 2007.

MOTA, Kelly Cristine Corrêa da Silva. Os Lugares da Sociologia na Formação do Estudante do Ensino Médio: as perspectivas dos professores. **Revista Brasileira da educação**, p. 88-107, num. 29, maio-jun.-ju.-ago., 2005

SILVA, Ileizi Fiorelli. A Sociologia no Ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, natal-RN, vol.8, p.403-427, jul-dez., 2007

# RESUMOS

SESSÃO POSTÊR



## FEIRA ECOSOL COMO FORMA DE RESISTÊNCIA E IDENTIDADE PARA PEQUENOS PRODUTORES NO MUNICÍPIO DE ARAGUATINS - TO

Antonio Victor Sousa Pereira  
(Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO,  
Campus Araguatins) - [antoniovictor.bio2018@gmail.com](mailto:antoniovictor.bio2018@gmail.com)

Meurilúcia Santos Rodrigues  
(Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO,  
Campus Araguatins)

Rafaela Matos Araújo  
(Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO,  
Campus Araguatins)

### RESUMO

Este trabalho objetiva analisar a importância da feira Ecosol na ascensão dos pequenos produtores rurais no município de Araguatins/TO, investigando esse evento como uma forma de manifestação cultural da resistência e da identidade da população local. A feira é um espaço de interação social e proporciona a exposição da cultura de um município. Na cidade de Araguatins, norte do Tocantins, a feira Ecosol (Economia Solidária) dá oportunidade à população para comercializar sua produção, incentivando a economia solidária e beneficiando os pequenos produtores, fazendo com que estes possam expor e escoar o que produzem. Essa feira reúne diversos feirantes da região divididos em três categorias: agricultura familiar, artesanato e alimentação. Por se tratar de um evento marcante na cultura de Araguatins, torna-se importante identificar o papel e a importância que exerce na vida dos feirantes. Para isso, em dezembro de 2019, foi realizada uma entrevista aberta com 20 feirantes do evento, onde foram feitas perguntas subjetivas a respeito de temas como situação, tempo de participação e importância da Ecosol para os entrevistados. Através disso, foi constatado, entre outros, que a maior parte dos feirantes produz o que comercializa, participa desde que foi criada e têm esse evento como uma forma de obtenção de renda. Dessa forma, compreende-se o quanto a feira é ímpar no escoamento e oferta de oportunidades a pequenos produtores da região.

**Palavras-chave:** Economia solidária. Ecosol. Feira.

## ABORDAGEM E INSTRUMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS NO PROCESSO DE ENSINO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO MUNICÍPIO DE GRAJAÚ – MA.

Bruno Silva de Oliveira  
(Universidade Federal do Maranhão) - brunonewrep@gmail.com

Fernando Brasil Alves  
(Universidade Federal do Maranhão)

José Luís dos Santos Sousa  
(Universidade Federal do Maranhão)

### RESUMO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), tem como objetivo promover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino normal para estudante com deficiência, transtornos globais e superdotados que elimine as barreiras para sua participação na sociedade e no desenvolvimento da sua aprendizagem. Barreiras essas que necessitam ser superadas para alcançar o seu público alvo com a intenção de democratizar o ensino e a aprendizagem para os alunos e alunas que possuem alguma deficiência ou limitação cognitiva. Propõe-se com esse trabalho realizar um aprofundamento sobre o Atendimento Educacional Especializado tanto contexto histórico/teórico na abordagem da cidade de Grajaú – MA, além de saber as escolas que tem a sala de atendimento e buscar quais os instrumentos utilizados no ensino-aprendizagem. Foi trabalhado e utilizado o método qualitativo de pesquisa, com recursos de mapear os estabelecimentos de ensino municipais e aplicação de questionários. Nesse intuito será analisado se esses recursos estão sendo usados de maneira correta e se está ajudando o aluno no seu ensino/aprendizagem e aperfeiçoamento do conteúdo. Nos resultados, ficou perceptível um esforço pelos profissionais da área da educação em romper velhas práticas pedagógicas, assim como também, infraestrutura operacional das escolas na adaptação das micro realidades educacionais que o país vem se apresentando no cenário. Levando em consideração esses aspectos, fica claro um desafio a ser superado nas escolas municipais da cidade de Grajaú - MA.

**Palavras-chave:** Aprendizagem; Atendimento; Barreiras; Práticas.

## O PROTAGONISMO INTELECTUAL DE BARBOSA DE GODÓIS NO CENÁRIO EDUCACIONAL DO MARANHÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA

Claudia Regina Corrêa Garcez  
(Universidade Federal do Maranhão) -  
daysemarinho@yahoo.com.br

Dayse Marinho Martins  
(Universidade Federal do Maranhão) -  
daysemarinho@yahoo.com.br

### RESUMO

A discussão engloba o protagonismo do intelectual Antonio Baptista Barbosa de Godóis na constituição da História do Maranhão como disciplina escolar. Para tanto se pauta em apresentar suas principais ações no campo educacional e as repercussões do lançamento da obra *História do Maranhão para uso dos alunos da Escola Normal* pelo referido intelectual, como base para o trabalho na disciplina História do Maranhão ministrada na Escola Normal. A iniciativa demonstra a tônica das reformas escolares republicanas enfocando a tomada de consciência das identidades pela fabricação de histórias locais. O manual elaborado por Godóis ilustra, nesse sentido, o casamento entre nacionalismo e cientificismo com bases fundamentadas na cultura regional. Godóis deixa claro que a obra produzida a partir de suas preleções não contempla a investigação dos eventos históricos regionais em arquivos. Trata-se, por sua vez, de uma síntese da bibliografia existente sobre a trajetória histórica maranhense pelos cronistas da terra. Apesar das críticas, a obra representou considerável significado social pela sistematização dos conhecimentos sobre a história maranhense. Além disso, significou um marco na produção da história escolar no Estado, direcionando o caminho pelo qual outros autores da terra percorreriam.

**Palavras-chave:** História do Maranhão. Memória. Intelectuais.

**MEMÓRIA DOCENTE:** a disciplina ciências em comunidades da ilha de São Luís/MA.

Cristiane Maria Macau Rocha  
(Universidade Federal do Maranhão) - cristianemacau@gmail.com

### **RESUMO**

As escolas rurais são centros de aprendizagem para os jovens e adultos nas localidades mais distantes das áreas urbanas.

No Brasil, as escolas rurais sofrem com a carência de estrutura. O Maranhão possui Casas Familiares Rurais ou Escolas Familiares Agrícolas estas responsáveis pelo ensino médio e técnico e seguem o regime de alternância. Além das escolas que fazem parte das redes municipais, responsáveis pelo ensino fundamental regular.

O contato com a natureza e o conhecimento prévio dos alunos favorece o andamento das disciplinas e sua interdisciplinaridade. Pois Libâneo (2009) ressalta que estas interações, chamadas de experiências fazem parte dos processos de desenvolvimento das pessoas tendo como resultado a aprendizagem.

Sato (1997) destaca que as pessoas que vivem diretamente dos recursos naturais aprendem mediante este convívio a compreender os diferentes ecossistemas.

No período letivo de 2016 na disciplina de Ciências em uma escola rural do município de Paço do Lumiar, a proximidade com os ambientes naturais favoreceu os objetivos propostos nas aulas de ecologia, que foram observar o ambiente, identificar elementos que pertenciam ao ambiente e associá-los aos conhecimentos científicos; reforçar o sentimento de pertencimento e de zelo a natureza. O conhecimento prévio dos alunos em seu contexto proporcionou diálogos e formulação de hipóteses e elementos que estimularam a confecção de desenhos e redações sobre a situação socioambiental local.

**Palavras-chave:** Conhecimento. Socioambiental. Alunos.

## ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO E O DESAFIO PARA IMPLANTAÇÃO DE NOVOS MÉTODOS E PRÁTICAS DE ENSINO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Cristiano Garcez Gualberto  
(UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU) -  
gercimarmartins@gmail.com

Gercimar Martins Cabral Costa  
(UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU) -  
gercimarmartins@gmail.com

### RESUMO

O presente artigo se fundamenta no estudo dos aspectos históricos da educação e dos métodos e práticas de ensino utilizados na formação discente, procura também introduzir novas abordagens para o debate sobre a formação de professores para o século XXI. O objetivo é analisar a evolução da formação de professores nos últimos anos, caracterizado pela inserção de novos métodos e práticas de ensino que integram uma formação de saberes necessários ao contexto do cotidiano da escola e, identificar a importância das *práxis* no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes perante as contribuições oriundas da implantação de novos métodos e práticas de ensino. Optou-se pela pesquisa bibliográfica na composição de um artigo científico de revisão fundamentada através de leituras de autores como: Freire (2018), Talbert (2019), Libâneo (2010, 2013), Piletti (2003), Saviani (2013) dentre outros pensadores e estudiosos do tema. Os resultados têm evidenciado a importância da formação continuada dos professores, para melhorar o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da construção de novos saberes. Neste viés, esta pesquisa torna-se fundamental sobre o estudo das práticas pedagógicas utilizadas, para proporcionar uma reflexão significativa, visando a construção de saberes docentes no processo de ensino, para uma formação mais crítica e reflexiva dos estudantes.

**Palavras-chave:** Práticas de Ensino. Formação de Professores. História da Educação.

**A EDUCAÇÃO EM MARX:** obviedades em tempos de resistência

Jerry Wendell Rocha Salazar  
(UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA)  
- jerryrochasalazar@gmail.com

**RESUMO**

O presente texto discute a questão educacional em Marx, embora se reconheça que o autor não formulou explicitamente nenhuma teoria da educação, muito menos princípios metodológicos e diretrizes para o processo de ensino-aprendizagem, sabe-se que seu pensamento educacional deve ser observado no conjunto de sua produção. Logo, pois, sua principal preocupação foi o estudo das relações socioeconômicas e políticas e seu desenvolvimento no processo histórico. Em face do exposto, este texto visa compreender, à luz das transformações históricas, a questão educacional, tendo como base alguns dos escritos marxistas. Sua concepção de educação está imersa no horizonte das relações socioeconômicas, objeto central de sua discussão. Portanto, compreender seu legado acerca do fenômeno educativo não pode prescindir do dever de observar seu modo de compreender a sociedade. Assim, o pontuam-se algumas das questões que chamam a atenção para a necessidade da releitura de Marx, hoje, sobretudo, no âmbito educacional, pois vivemos atualmente uma espécie de reação generalizada das personificações do capital frente às parcas conquistas do proletariado e das classes subalternas brasileiras. Sem deixar de ressaltar que essa reação é *urbi et orbi*, cobrindo todos os quadrantes do planeta, de norte a sul, o que indica, para os que lutam para resgatar o pensamento do próprio Marx e escoimá-lo de todo um conjunto de imputações que empanam a sua potência intelectual, que há uma ligação entre o padrão de acumulação do capital em escala mundial e as manifestações políticas mais gerais. Portanto, este é um momento em que se exige resistência dos intelectuais comprometidos com a autoemancipação humana, reflexão teórica de qualidade capaz de desvelar essas ligações e causalidades. Conclui-se que a educação, em Marx, apresenta uma perspectiva político-ideológica, ainda que submetida ao determinante econômico. Marx propõe pensar a educação na atualidade para além do que meramente se apresenta superficialmente, isto é, numa perspectiva crítica do Estado capitalista.

**Palavras-chave:** Educação. Teoria marxista. Resistência.

**SOCIOLOGIA DA SOCIOLOGIA:** uma breve análise das condições de trabalho dos professores de sociologia do ensino médio de São Luís - MA

João Rafael Vieira Ewerton  
(UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA)  
- rafa\_ewerton@hotmail.com

**RESUMO**

O presente trabalho faz uma análise das condições e as relações de trabalho dos professores de Sociologia de ensino médio, em quatro escolas de São Luís – MA, levando em consideração as estruturas da escola, (materiais didáticos e relação entre professor e aluno), tempo de deslocamento para o trabalho e a carga horária exercida pelos mesmos na disciplina de Sociologia. Para melhor entendimento da situação da disciplina no ensino médio, fizemos um breve apanhado histórico/cronológico acerca da obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio no Brasil, afim de esclarecer os caminhos percorridos até a atual conjuntura e as condições de trabalho dos professores de Sociologia nas escolas analisadas. Além disso, foi levantado quais profissionais (graduados em quais cursos?) atuam como professores de sociologia no recorte delimitado do campo educacional. As relações de trabalho aqui analisadas levaram em consideração entrevistas realizadas com professores de Sociologia do ensino médio, sendo elencado duas escolas estaduais: O Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) e Centro de Ensino Sotero dos Reis, uma escola federal, o Colégio Universitário da Ufma (COLUN) e uma escola da rede privada, a Escola Nosso Mundo, com o objetivo de traçar um quadro comparativo entre estes profissionais que atuam na área da disciplina de sociologia, no que diz respeito às condições de trabalho e disposição de suas cargas horárias nas diferentes escolas analisadas.

**Palavras-chave:** Sociologia no Ensino Médio. Condições de trabalho. Carga horária do professor.

## INTROSPECÇÃO EM FRENTE AO ESPELHO NA LÍRICA DE HILDA HILST E ORIDES FONTELA

Juliana Santos Pacheco  
(UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA)  
- julianaspacheco17@gmail.com

### RESUMO

A presente comunicação trata de uma pesquisa em desenvolvimento que surge a partir das reflexões do Grupo de Estudos e Pesquisa em Lírica Contemporânea de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Maranhão (certificado pelo CNPQ e concebida no departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão). Tal grupo se propõe a fazer um diálogo entre a lírica arcaica e a lírica contemporânea por meio dos estudos dos *tópoi*, a saber, os lugares-comuns. O trabalho objetiva verificar como as poetisas Hilda Hilst e Orides Fontela se apropriam do *topos* do espelho, o qual apresenta um eu lírico diante do espelho que passa a refletir sobre si mesmo, rememorando os tempos passados ou que passa a refletir sobre um futuro incerto de forma melancólica. O supracitado *topos*, fazendo parte da experiência do tempo, pode se ligar a outro *topos*, como por exemplo mostrar um eu lírico apresentando a profecia ameaçadora, isto é, a voz do poema se dirige à outrem para que olhe no espelho e se veja envelhecendo e não colhendo os dias de sua mocidade. Em vista disso, quanto ao *corpus* de poesia arcaica, trazemos as odes dos poetas Horácio e Anacreonte, assim como trechos da obra *Metamorfoses* de Ovídio, a fim de verificar o mito de Narciso. No que se refere ao *corpus* de poesia contemporânea brasileira, valemo-nos de alguns poemas de Hilda Hilst no livro *Da Poesia* (2016) e de Orides Fontela na obra *Poesia Reunida* (2006). Metodologicamente, este trabalho é de caráter bibliográfico e como fundamentação teórica nos embasamos nos estudos de Junito de Sousa Brandão em *Mitologia Grega Volume II* (2008), *Lírica e lugar-comum* (1994) de Francisco Achcar, *Literatura Européia e Idade Média Latina* (1979) de Ernst Robert Curtius, *A melancolia diante do espelho: três leituras de Baudelaire* (2014) de Jean Staronbinski e *Os Espelhos e Outros Ensaios* (2016) de Umberto Eco.

**Palavras-chave:** Espelho. Hilda Hilst. Orides Fontela.

## **AS DIFICULDADE ENCONTRADAS PELOS ALUNOS DO ENSINO BÁSICO EM DESENVOLVER PERQUISAS CIENTÍFICAS**

Marcos Vinícius Resplande Monteiro  
(INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO  
TOCANTINS) - marcosviniciusresplande@gmail.com

Lourrane Lopes da Silva  
(INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO  
TOCANTINS)

Midian Fernandes de Sousa Silva  
(INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO  
TOCANTINS)

### **RESUMO**

No Brasil ainda existem muitos desafios em relação as pesquisas científicas, sejam eles por falta de investimento na área ou mesmo por uma cultura que acredita, ou aceita, que a produção científica é algo voltado exclusivamente para o meio acadêmico. Desta forma, através de um estudo bibliográfico que traz importantes autores desta linha de pesquisa (DEMO, 1996; GIL, 2008; SCHIMITT e NEIDE, 2017; entre outros), este trabalho tem como objetivo discutir a carência de projetos e disciplinas de iniciação a pesquisa científica no ensino básico do Brasil e apontar quais as influências que isto pode acarretar aos futuros ingressantes do ensino superior. Foi possível com este tema abordar duas sustentações teóricas: a primeira defendia os pressupostos da inserção de projetos de pesquisas científicas para os alunos do ensino básico e a segunda pontuou as dificuldades que acadêmicos enfrentam nas disciplinas de iniciação a pesquisa, tendo em vista que só no ensino superior têm-se o contato com esse tipo de produção. Foi feita coleta e análise aprofundada de trabalhos sobre o tema, com a finalidade de resumir e discutir os pontos mais pertinentes. Portanto, foi possível visualizar as necessidades que as escolas têm de matérias que trabalhem a produção científica com crianças e adolescentes. Além disso, evidenciou a necessidade de participação mais efetiva do governo com programas que coloquem disciplinas deste âmbito já no ensino básico.

**Palavras-chave:** Dificuldades. Ensino básico brasileiro. Pesquisas.

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PROEJA:** contextualização histórica e a concepção de currículo integrado

Nathalia Rissane Costa Gomes  
(UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO)  
- nathaliarissane@hotmail.com

Lélia Cristina Silveira de Moraes  
(UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO)

**RESUMO**

Este estudo trata sobre a história das políticas para Educação de Jovens e Adultos, destacando o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, enquanto uma política pública, instituído a partir do Decreto 5.840/2006 e delineado a partir do Documento Base (2007), o qual descreve sua finalidade em integrar conhecimentos básicos e específicos por meio de um currículo integrado. O objetivo deste estudo é discutir a história das políticas educacionais para jovens e adultos, contextualizando o PROEJA e suas contribuições para a compreensão da importância do currículo integrado, e seu desdobramento a partir da história da Educação de Jovens e Adultos e das políticas educacionais para esse público. Para tanto, utiliza-se uma abordagem histórica e dialética por meio de fontes bibliográficas, como Arroyo (2011), Haddad e Di Pierro (2000), Pires (2005), Afonso (2001), Gentili (2005), Silva (2015), Sacristán (2013), Ramos (2008), dentre outros, considerando que a trajetória histórica do PROEJA traz elementos político-sociais que interferem no desenvolvimento do currículo integrado. Nesta fase da pesquisa, em andamento, os estudos desenvolvidos, tem revelado que a garantia do direito à educação é de responsabilidade do Estado, porém torna-se prioridade de setores privados influenciando na construção do currículo que, conseqüentemente, descaracteriza a proposta de integração curricular do PROEJA e aponta para um retrocesso na educação brasileira.

**Palavras-chave:** PROEJA. História. Currículo.

**O ENSINO E O APRENDIZADO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NUMA  
PERSPECTIVA CRÍTICA E INOVADORA – EXPERIÊNCIA EXITOSA NO  
CONTEXTO DO IFTO**

Quitéria Costa de Alcântara Oliveira  
(INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS)  
- quiteria@ifto.edu.br

Lucinalva Ferreira  
(INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS)

**RESUMO**

Esse trabalho configura-se em relato de experiências vinculadas à disciplina de História da Educação, componente curricular do 4º período de licenciatura em Ciências Biológicas do IFTO, Campus Araguatins, partindo do princípio que para despertar no estudante o desejo de aprender, cabe ao docente repensar suas práticas e propor metodologias inovadoras capazes de relacionar teoria e prática. O objetivo geral da proposta foi desenvolver um senso crítico sobre a realidade do contexto estudado. Inicialmente os estudantes trabalharam em 05 equipes durante todo o período letivo, com liberdade de escolha temática que configuraram mudanças de cunho político, econômico e social da região. Após a sistematização de leituras orientadas fundamentadas em Saviani (2004), Aranha (2006), Gadotti (1977) e outros, relacionando-as com pesquisa de campo, realizaram a socialização dos resultados e dentre os temas desenvolvidos apontaram “A Guerrilha do Araguaia”, como o que instigou maior questionamento. Decidiu-se então, pela realização de uma visita ao Parque Estadual Serra das Andorinhas e à Vila Santa Cruz dos Martírios visando proporcionar aos estudantes a oportunidade de compreender os aspectos históricos, políticos e socioculturais da região, localizada em São Geraldo do Araguaia-PA, que segundo fontes de informação foi palco de diversos conflitos na década de 70. A visita técnico-pedagógica durou dois dias e a culminância de ensino/aprendizagem foi consumada com uma mostra pedagógica aberta, constando registros orais e fotográficos dos dados coletados. Enfim, essa atividade proporcionou uma experiência exitosa para a dinamização das aulas e despertou nos futuros professores uma melhor compreensão sobre o seu papel social.

**Palavras-chave:** Ensino. Aprendizagem. Criticidade.

**A GESTÃO ESCOLAR EM UMA UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA EM SÃO  
LUÍS-MA: um estudo do perfil gestor e docente.**

Solange Marreiros da Silva  
(INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO)  
- solangemarreiros@hotmail.com

**RESUMO**

A gestão escolar favorece a organização de toda a comunidade escolar proporcionando um ensino de qualidade. Gestores e docentes analisam diversos tipos de avaliação para proporcionar ao aluno uma boa formação visando à adequação dos mesmos ao mercado de trabalho. A ausência de uma boa gestão escolar pode gerar diversos transtornos a toda a comunidade escolar, devido à falta de recursos, professores e material didático o que pode levar a evasão escolar ou a uma ineficiência educacional. Este estudo se propõe a fazer uma análise sobre a importância da gestão escolar buscando identificar o perfil do gestor e dos professores (docentes) em diversos aspectos. A pesquisa foi dividida em qualitativa e quantitativa buscando descrever e refletir sobre a importância da gestão escolar no processo de ensino aprendizagem em uma Unidade de Educação Básica pública municipal de São Luís - MA, realizando-se pesquisa de campo, e identificando diversos pontos em relação ao perfil gestor e docente, tais como: tempo de magistério, condições de trabalho, nível de satisfação profissional, retorno (feedback do trabalho docente) , participação em reuniões de planejamento. Conclui-se, portanto que a gestão escolar organizada é importante para o desenvolvimento do processo educacional. Traçar o perfil gestor e docente é importante para verificar a conexão entre ambos, identificando pontos positivos e negativos dentro do processo educacional, favorecendo a busca contínua pelo desenvolvimento e educacional.

**Palavras-chave:** Gestão Escolar, Ensino, Aprendizagem.

**REPRESENTAÇÃO DE INFÂNCIA E CRIANÇAS NA OBRA DO INTELECTUAL  
GILBERTO FREYRE “CASA GRANDE E SENZALA”:** um estudo do estado da arte no  
banco de dados da CAPES.

Wilson Silva Garcia  
(UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO)  
- wilsonsilvagarcia@hotmail.com

**RESUMO**

Este trabalho tem como objetivo, analisar as representações acerca das categorias “infância e crianças”, a partir da obra “Casa Grande e Senzala”, do intelectual Gilberto Freyre, em produções nacionais (Teses, Dissertações) referente ao tema, disponíveis no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2008 a 2018. Buscando responder as seguintes questões: Quais as representações sobre as categorias “infância e crianças” nas obras de Gilberto Freyre? Quais são as suas principais contribuições para se pensar sobre esse tema na contemporaneidade? Trata-se de uma pesquisa do tipo estado da arte, de caráter bibliográfico, segundo (FERREIRA, 2002) (...) mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares. Pretende-se, apresentar os resultados parciais em artigos submetidos em periódicos qualificados pela CAPES, através das pesquisas como bolsista voluntário do Programa de Iniciação Científica PIBIC (2019 -2020). Com objetivo de identificar através da análise de conteúdo previstas por autores que propuseram ou popularizam o uso da técnica, como Bardin (1977). Buscaremos analisar as principais categorias relacionadas a infância e a criança e a discutidas pelos autores na área da história da educação. Em especial na área da Infância.

**Palavras-chave:** Infância. Intelectual. Gilberto Freyre.

Realização:



Apoio:



<https://www.nedhel-ufma.com.br/>