

Editorial



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

É com imensa satisfação que apresentamos ao leitor o último número da revista Educação: Teoria e Prática publicado no ano de 2014. Este número, dando continuidade a proposta que tem norteado a revista em todos os seus anos de existência, tem por fim analisar, debater e suscitar reflexões sobre a educação em suas várias vertentes e dimensões sejam estas suscitadas por questões postas pela sala de aula, pelo cotidiano escolar, pela prática docente ou pelas políticas educacionais que adentram o fazer docente e a escola.

A educação é multifacetada. Diferentes dimensões de análise e reflexões se fazem presentes quando se toma a educação como objeto de análise. Os artigos que compõem esse número tratam de algumas dessas dimensões.

Este número é composto por um dossiê que tem como tema central a História da Educação e artigos recebidos em fluxo contínuo.

O dossiê que compõem este número da revista Educação: Teoria e Prática intitulado “Práticas Educativas e Processo de Escolarização em História da Educação” foi organizado pelos professores Evelyn de Almeida Orlando, Cíntia Borges de Almeida e Marcelo Gomes da Silva. Os textos apresentados no dossiê buscam aprofundar as investigações desenvolvidas no campo da História da Educação relacionando-o às práticas educativas e aos processos de escolarização. O conjunto de textos que o compõe evidencia que a área da História da Educação é complexa, pois, como dizem seus organizadores, consiste em “pensar a relação entre educação, história e sociedade, observando os processos internos da escola e das demais instituições educativas, bem como às representações e às práticas dos diferentes sujeitos em seus contextos cotidianos”.

Os artigos recebidos pelo sistema de fluxo contínuo investigam aspectos da educação de várias ordens contribuindo para o debate ao abordar outras dimensões presentes na área de estudo.

Entre os artigos publicados neste número da revista, dois deles, tem por foco a sala de aula e o cotidiano escolar.

A sala de aula, mais especificamente a aprendizagem em ciências, é tema do artigo “Abordagem de Questões Sócio-Científicas Controversas no 1º Ciclo do Ensino Básico” de autoria de Fábio Ribeiro e Celina Tenreiro Vieira. Os autores analisam os impactos que tem nos alunos estruturar situações de aprendizagem em ciências a partir de questões sócio-científicas controversas. Promover o debate em sala de aula sobre questões controversas promove, segundo a autora “a construção/mobilização de conhecimento científico e capacidades de argumentação dos alunos”.

O artigo intitulado “A inserção da História e Cultura Afro-Brasileiras no Cotidiano Escolar: um estudo de caso” investiga as implicações da obrigatoriedade do estudo dessa temática no cotidiano escolar buscando analisar em que medida a promulgação de uma legislação específica pode adentrar relações estabelecidas na escola. O estudo de Martins e Salles revela que o cotidiano escolar é permeado por relações de conflito etnicorraciais, mas que a atuação da escola pode contribuir para mudar a forma de pensar e de agir dos alunos indicando que a obrigatoriedade do estudo de História e Cultura Afro-brasileira tem implicações no cotidiano escolar capaz de modificá-lo.

Outros três artigos que compõem este número analisam aspectos da política educacional. Dois deles tratam da educação básica e o terceiro analisa políticas de formação de professores.

No artigo “Gerencialismo e avaliação em larga escala: novos modos de regulação da educação básica”, Maria de Fátima Cossio, Antonio Cardoso Oliveira e Aisllan A. Souza analisam as políticas educacionais na área de avaliação educacional que acabam por promover uma intensificação dos mecanismos avaliativos na educação básica brasileira. Os autores concluem que o modelo de gestão pública assumida pelos governos centrais, desde os anos 1990, identifica-se com o gerencialismo o que implica em novas formas de regulação e na indução da melhoria dos indicadores de qualidade medidos por meio de exames nacionais.

O sistema municipal de ensino é investigado por Ledriana Minusculi Panis e Elton Luiz Nardi. Os autores no artigo intitulado “Implementação de Sistemas Municipais de Ensino: entre condições locais e expectativas de desenvolvimento educacional” abordam, a partir de um estudo que realizam nos municípios da mesorregião Oeste do Estado de Santa Catarina, o papel dos municípios e sua autonomia legal para institucionalizar um sistema próprio de ensino. Os autores concluem apontando para “a possibilidade de os municípios trilharem um caminho de transformação da realidade local, de modo a promover maior compasso entre a organização e implementação dos seus sistemas de ensino e as expectativas de desenvolvimento educacional”.

O artigo intitulado “Perspectivas do Banco Mundial para a Formação de Professores no Brasil: análise crítica” também aborda questões relacionadas a política educacional. Willian Batista dos Santos e Sandra Valéria Limonta analisam neste artigo aspectos do documento *Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos*, produzido pelo Banco Mundial para orientar a definição de prioridades na política educacional brasileira. Os autores constatam que as orientações propostas pelo banco se consolidam em programas de formação inicial e continuada de caráter eminentemente técnico, que acaba por instituir uma concepção de formação assemelhada ao treinamento.

A formação de professores é também objeto de estudo e investigação de Amurabi Oliveira. No artigo intitulado “Desafios e Singularidades do Estágio Supervisionado na Formação de Professores de Ciências Sociais”, Oliveira analisa e reflete sobre a formação de professores em Ciências Sociais tendo por foco o estágio supervisionado, considerado por ele como central nesse processo. O autor indica as potencialidades que o estágio pode ter para o processo formativo do aluno.

O último artigo que compõe esse número “Produção em série? A subjetividade do Professor Universitário no Cenário de Industrialização Acadêmica” de Ana Helena Ribeiro Garcia de Paiva Lopes indica como que a competitividade e a produção desmedida têm deslocado a universidade de espaço de reflexão e crítica para a produção em série, que se verifica na ênfase em indicadores como publicações, defesas, apresentações de trabalho, organização de seminários, etc. e que acarreta um “aprisionamento da criatividade e da intencionalidade própria do professor”.

Todos esses os artigos aqui reunidos dão assim continuidade ao objetivo central da revista Educação: Teoria e Prática de ser um instrumento para o diálogo e discussão, entre professores, pesquisadores, especialistas e alunos interessados na temática educacional. A revista, enquanto veículo de difusão científica e cultural tem por objetivo divulgar trabalhos e experiências que contribuam para o conhecimento teórico e prático da educação e os artigos deste número contribuem para isso e aprofundam o debate na área.

Boa leitura.

Leila Maria Ferreira Salles
Comissão Editorial

Trabalho ímprobo e fatigador

Daniel Cavalcanti de Albuquerque Lemos
Universidade Federal de Juiz de Fora - MG, Brasil.
daniel.cavalcanti@ufjf.edu.br



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

O presente artigo investiga as condições de trabalho, a situação econômica e a remuneração de professores e professoras do magistério público primário da Corte Imperial, durante a segunda metade do século XIX. Para tal análise é importante perceber em que condições era exercido o magistério nas escolas da Corte, considerando os problemas materiais, as condições das escolas, a questão dos salários, o poder de compra e a situação dos vencimentos dos professores em relação ao custo de vida, na cidade do Rio de Janeiro, à época, e em relação com os demais funcionários públicos da Corte Imperial. Para a questão salarial é importante, entre outros fatores, identificar a situação funcional dos professores, como a localização da escola, o número de alunos, o tempo de atuação no magistério. Utilizo para isso fontes produzidas pelos próprios professores, como cartas, artigos, abaixo-assinados e manifestos onde denunciam os problemas que encontram no exercício da profissão. Busco também entender o posicionamento do Estado Imperial sobre a situação dos professores, por intermédio de relatórios produzidos no âmbito da administração pública, recorrendo, ainda, às leis de ensino que fixam as vantagens e obrigações dos professores.

Palavras-chave: Salário. Trabalho. Profissão docente. Educação. Século XIX.

Work unrighteous and fatigued

Abstract

This article investigates working conditions, economic conditions and remuneration of teachers teaching the primary audience of the Imperial Court during the second half of the nineteenth century. For this analysis it is important understand what conditions was exercised work in schools of the Court, considering the material problems, the conditions of the schools, the issue of wages, purchasing power and status of teachers' salaries relative to cost of living at Rio de Janeiro and the period compared with the other officials of the Imperial Court. For the salary issue is important among other factors identify the functional status of teachers, as the school location, number of

students, the time of performance in teaching, I use it for sources produced by teachers, as letters, articles, below-signed and manifestos denounce problems they encountered in practice. This article works with positioning of the Imperial State on the status of teachers, through reports produced with the public administration, resorting to the laws that secure educational benefits and obligations of teachers.

Keywords: Work. Teaching profession. Education. Nineteenth Century.

Trabajo ímprobo y fatigador

Resumen

El presente artículo investiga las condiciones de trabajo, la situación económica y la remuneración de profesores y profesoras del magisterio público primario de la Corte Imperial, durante la segunda mitad del siglo XIX. Para tal análisis es importante tomar en cuenta en qué condiciones se ejercía el magisterio en las escuelas de la Corte, considerando los problemas materiales, las condiciones de las escuelas, la cuestión de los salarios, el poder de compra y la situación de los vencimientos de los profesores en relación al costo de vida, en la ciudad de Rio de Janeiro, en la época, y en relación con los demás funcionarios públicos de la Corte Imperial. Para la cuestión salarial es importante, entre otros factores, identificar la situación funcional de los profesores, como la localización de la escuela, el número de alumnos, el tiempo de actuación en el magisterio. Utilizo para eso fuentes producidas por los propios profesores, como cartas, artículos, peticiones y manifiestos donde denuncian los problemas que encuentran en el ejercicio de la profesión. Procuero también entender el posicionamiento del Estado Imperial sobre la situación de los profesores, por medio de informes producidos en el ámbito de la administración pública, recurriendo, aun, a las leyes de enseñanza que fijan los derechos y obligaciones de los profesores.

Palabras clave: Salario. Trabajo. Profesión docente. Educación. Siglo XIX.

1 Introdução

Trabalho ímprobo e fatigador, assim era retratado, pelos próprios professores, o trabalho de um professor primário da Corte Imperial, na segunda metade do século XIX. Este artigo busca investigar as condições em que era exercido o magistério público primário nas escolas da Corte, os problemas materiais, as condições das escolas, a questão dos salários, o poder de compra e a situação dos vencimentos dos professores em relação a outros funcionários públicos da Corte Imperial. Utilizo para isso fontes produzidas pelos próprios professores, como cartas, artigos, abaixo-assinados e manifestos onde denunciam os problemas que encontravam no exercício da profissão. Para não ficar apenas com a posição dos professores, busquei, também, o

posicionamento do Estado Imperial sobre o tema, utilizando relatórios produzidos no âmbito da administração pública. Recorro, ainda, às leis de ensino que fixavam as vantagens e obrigações dos professores. Outra fonte importante para perceber a situação dos professores pode ser encontrada nos romances do período, que trazem indícios de como e em que condições o magistério era exercido, por exemplo, em *Memórias de um sargento de milícia*, onde em um trecho é narrado o primeiro contato do personagem com a escola e com o professor, da impactante visão retratada pelo autor, emerge um cenário do que poderiam ser as escolas públicas primárias da Corte.

[...] morava este em uma casa da rua da Vala, pequena e escura. [...] recebido na sala, que era mobiliada por quatro ou cinco longos bancos de pinho sujos já pelo uso, uma mesa pequena que pertencia ao mestre, e outra maior onde escreviam os discípulos, toda cheia de pequenos buracos para os tinteiros; [...] Era este um homem todo em proporções infinitesimais, baixinho, magrinho, de carinha estreita e chupada, excessivamente calvo; usava de óculos, tinha pretensões de latinista, e dava bolos nos discípulos por *dá cá aquela palha*. Por isso era um dos mais acreditados da cidade. O barbeiro entrou acompanhado pelo afilhado, que ficou um pouco escabriado à vista do aspecto da escola, que nunca tinha imaginado (ALMEIDA, [1854] 1998, p. 27).

A descrição da escola no romance, pequena e escura, que deixou escabriado o futuro aluno, está próxima do que era a escola no século XIX. Em 1848, para o então Ministro dos Negócios do Império, Visconde de Macaé, a situação do ensino era de um “aspecto melancólico e triste”. Segundo seu relatório do mesmo ano, um dos problemas a enfrentar era “a falta de edifícios de uma capacidade adequada às condições do ensino”¹.

Os problemas dos edifícios escolares persistiram durante todo o século XIX, e podem ser observados nas falas dos agentes do Estado, nos relatórios dos Ministros do Império e nos relatórios dos inspetores da IGIPSC (Inspetoria Geral de Instrução Primária e Secundária da Corte). Entre as soluções possíveis estavam a transferência das escolas e a instalação de novas escolas em prédios alugados apropriados segundo os padrões da época, ou a construção de prédios pelo Estado. Faria F° e Vidal (2005) apontam que, na década de 1870, tanto os profissionais que atuavam nas escolas como os que trabalhavam na administração da instrução destacavam o problema da precariedade dos espaços ocupados pelas escolas e defendiam com urgência a

¹ BN – Relatório do Ministro dos Negócios do Império, 1848.

construção de espaços específicos para a instalação das escolas primárias, mobilizando, nesse sentido, argumentos financeiros, higiênicos e pedagógicos.

Além do problema pedagógico e de saúde, a falta de espaços próprios para as escolas era, ainda, segundo Faria F^o e Vidal (2005, p.52), um problema administrativo e financeiro. Administrativo, na medida em que as escolas, por estarem isoladas e distantes umas das outras, dificultavam a fiscalização; e financeiro, pois parte significativa das verbas da instrução era gasta com pagamento do aluguel da *casa de escola* e do professor. Para os professores os problemas referentes às escolas também podem ser entendidos como de ordem pedagógica e financeira.

Em um conjunto de cartas escritas pelos professores e destinadas às autoridades de ensino, que localizei no AGCRJ, (Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro), referentes à década de 1870, é possível perceber as críticas e intervenções dos professores sobre as escolas em que atuavam. As condições de algumas escolas, segundo os professores, eram críticas, como no ofício da professora Alcida Brandelina, que se recusava a morar e trabalhar no prédio designado para a instalação da Escola; segundo a professora, o prédio em questão apresentava até traços de desabamento, e trabalhar em tal espaço seria arriscar a vida de sua família e de seus alunos.² Mas um dos problemas seria conseguir um prédio apropriado para instalar a escola.

Problema semelhante foi descrito pelo delegado da Freguesia da Lagoa, que, em carta à IGIPSC informa que a terceira escola de meninas da Freguesia estava prestes a ruir, e oferece a sala de sua casa para que a escola funcione, gratuitamente, até que se possa encontrar um novo local para instalá-la; informa, ainda, na carta, que a professora da referida escola é sua mulher.

Além da precária condição dos prédios, outro problema com o qual os professores se deparavam no exercício do ofício nas escolas era a falta de material apropriado, como mesa e bancos; muitas vezes, as escolas funcionavam sem o mobiliário suficiente e adequado, ou funcionavam com o mobiliário do próprio professor, como no caso dos professores da Freguesia da Ilha do Governador, que reclamavam à inspetoria que:

Há seis mezes Ex.mo sem que estas escolas funcção sem a montagem legal, que ambas necessitão de ser assoalhadas, forradas, envidraçadas e pintadas” (CÓDICE 11, 1 - 4, p. 256).

² Códice 11 - 2 - 30, 1868, p. 16-19.

E, mesmo quando o prédio não ameaçava ruir e contava com mobiliário e material adequado, ele ainda podia ser considerado impróprio devido ao tamanho; professores e delegados reclamavam junto à inspetoria, sobre o tamanho dos prédios, como no caso da Freguesia de Santa Rita, em 1875, onde o delegado de instrução da Freguesia informou à inspetoria que a primeira escola pública feminina “funciona em local muito acanhado e que não comporta o número de alumnas 220”. O delegado informou, ainda, que a professora não residia na escola, o que para o delegado não seria uma vantagem para o serviço público, e então propõe a mudança do colégio para um local mais apropriado, onde a professora pudesse morar. No ofício, o delegado informou a possibilidade de um outro prédio, e que:

[...] a professora já viu o imóvel e concordou em fazer a mudança, o aluguel actual custa 91:000 réis, o da nova escola custa 120:000 réis, mas como a professora vai morar nela e assim pagar 20:833 réis, o aumento seria de 7:501, diferença insignificante perto das vantagens (CÓDICE 11, 4-27).

O delegado utilizou argumentos financeiros e administrativos; financeiros, pois além do acréscimo do custo do novo aluguel ser pequeno, graças ao fato de a professora ter um desconto no ordenado por residir na escola, (desconto esse que reduzia de forma substancial o salário dos professores e que, por isso, foi alvo de diversas iniciativas pedindo sua extinção); e o argumento administrativo, já que com a professora residindo na escola ficaria mais fácil para o delegado a fiscalização da escola e da conduta da professora.

Gouvêa (2001), problematiza as relações entre o espaço público e o privado. Para ela, eles se confundem, pois a casa, muitas vezes, se constituiu em espaço das atividades remuneradas. As relações entre o público e o privado, como trabalhadas por Gouvêa, ajudam a pensar a questão da moradia do professor no espaço escolar. Ao dividirem o mesmo espaço, profissional e doméstico se confundem.

Sobre os descontos nos salários para o aluguel das escolas, em 1888, um grupo de professores elaborou um abaixo-assinado destinado à princesa Isabel; esses professores respondiam pela *Comissão Executiva Permanente dos Professores Públicos Primários da Corte*, e reclamavam sobre duas questões: o salário insuficiente e o desconto dos salários para aluguel das residências. Ao longo das décadas de 1870 e

1880, os professores, em diversos momentos, pediram o fim dos descontos, como também a construção de prédios apropriados para as escolas. A construção desses espaços apropriados, na década de 1870, começou sob iniciativa da Câmara Municipal da Corte, com um edifício apropriado para os trabalhos do ensino primário e, segundo o ministro Paulino Soares de Sousa, em seu relatório, esse seria o “primeiro na Corte”. Nesse caso, o ministro se refere à escola construída na Freguesia da Glória.

A questão salarial era a queixa mais recorrente dos professores no período, Oliveira ([1873] 2003), para analisar a situação dos vencimentos dos professores, comparou a situação do magistério em diferentes países, com base nos relatórios de M. Hippeau³, e concluiu que em toda a parte os professores eram mal remunerados, não se excetuando nem mesmos os países por eles considerados “clássicos da instrução”, como a Prússia e os Estados Unidos. Assim, “o fato é geral e não deixa de ser uma vergonha para os estados e prejuízos para os povos”, o que pode “servir de desculpa para o Brasil, país novo e sem recursos” (OLIVEIRA, [1873] 2003, p. 224). A imagem do professor na miséria era utilizada pelos professores brasileiros da Corte Imperial. Em 1871, no *Manifesto dos Professores Públicos Primários da Corte*, os professores informaram que:

[...] temos soffrido resignados toda a sorte de injustiças. Agora porem, que a taça transbordou com a repulsa que acabamos de soffrer quando pedimos aos poderes do Estado que nos tirassem da miséria, tomamos a resolução de vir perante vós, que constitui o poder real da nação, articular nossas queixas e pedir justiça (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE IMPERIAL, 1871, p. 4).

Assim, os signatários do Manifesto expressaram não só a condição de miséria a que estavam submetidos, como a forma que se sentiam diante do Estado e, desse modo, justificando o fato de estarem se dirigindo ao povo pela falta de acolhida das autoridades competentes às solicitações que a elas foram endereçadas, pois, ainda segundo o manifesto:

As mais lisongeiros promessas lhes forão feitas. Até conselhos receberão do próprio ministro para que moderassem o pedido que fazião. Aceitarão a correção e pedirão o que indicára o ministro sob a promessa de sua palavra de que declararia aceitável a emenda ao orçamento. Não sabemos se o fez. É natural que o fizesse; mas o certo é que nada obtiverão (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE IMPERIAL, 1871, p. 7).

³ Sobre o relatório de Hippeau, cf. Gondra (2001).

A situação dos professores no tocante aos salários, como já visto, foi reconhecida por Almeida de Oliveira ([1873] 2003) em sua obra, pelos professores em suas queixas no Manifesto, nos abaixo-assinados e pela imprensa. Alambary Luz, editor do jornal pedagógico *A Instrução Pública*, identificava a carreira do magistério, fundamentalmente, como uma carreira de pobres. Os homens e as mulheres que se dedicavam ao ensino primário no Império seriam, segundo ele, oriundos das camadas pobres da sociedade. O professor Carlos Brazil, que em 1872 regia a escola pública de meninos da Freguesia do Espírito Santo, também já havia publicado artigos sobre a situação de professores, dirigindo suas queixas ao Ministério do Império e à Inspetoria de Instrução Pública da Corte. Para ele, os professores públicos eram pessoas pobres e que recebiam baixos salários.⁴ O próprio Ministério do Império, ao longo dos anos e com diferentes ministros à frente, reconheceu o problema do “profundo descontentamento em que vive o professorado, resultante da falta de recompensa pecuniária suficiente” (RELATÓRIO DO MINISTRO DOS NEGÓCIOS DO IMPÉRIO, 1848, p. 36).

O *Manifesto dos Professores Públicos Primários da Corte* é, em parte, uma reação ao relatório do Ministério dos Negócios do Império, apresentado em 1870, onde, na parte dedicada à instrução, informava: “Sinto pois ter de dizer-vos que as condições da instrução primária nessa Corte estão ainda longe de satisfazer as necessidades sociaes”, e atribui isso ao fato que as escolas ficavam aquém do que poderiam apresentar por “falta de bons professores” (BRASIL, 1868 p. 23-24).

Mas assim como as acusações à qualidade dos professores estão presentes, os professores também registraram que:

[...] não há ministro novo que não diga no seu primeiro relatório que somos ignorantes, e que depois não modifique o seu juízo reconhecendo a injustiça que nos fez! (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE IMPERIAL, 1871 p. 19).

Já os professores, insistiam na questão salarial. Tão baixos que, no Manifesto de 1871, reclamavam que o valor do salário era insuficiente para pagar as necessidades básicas, relegando-os à miséria:

Sim, Ex., senhor, é preciso que se diga, toda a verdade a V. Ex.: os professores públicos da Corte vivem na miséria. Indagam ainda ao conselheiro se não seria indecoroso ao Estado que: [...] os professores,

⁴ *A Instrução Pública*, 30/06/1872.

continuem estes a ter de ordenado 66\$666, e sejam forçados a deixar suas mulheres e filhas entregues talvez a prostituição, se lhes não valer o pão da caridade?! (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE IMPERIAL, 1871, p. 18).

À questão salarial, os professores agregavam, também, a defesa das competências profissionais dos professores. No mesmo Manifesto, questionaram como:

[...] uma classe inteira de funcionários publicos, os professores da Corte que, segundo o manifesto, são a “classe talvez a mais importante dos servidores do Estado”, mas [...] vive oprimida, ludibriada, escarnecida, e, o que mais é, humilhada pela injustiça com que os poderes do estado a apellidão constantemente de ignorante! (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE IMPERIAL, 1871, p. 2).

Mas, como exerciam o magistério os professores que enfrentavam as condições até aqui descritas? Que homens atuavam no magistério público primário das escolas da Corte? Manoel José Pereira Frazão, protegido pelo pseudônimo de *Professor da Roça*, respondeu a essas questões em uma série de artigos relativos à instrução pública da Corte, publicados no jornal *O Constitucional*, em março e abril de 1863. A resposta era a seguinte:

Dos homens distinctos que conta hoje a classe (que os conta) uns são distraídos com occupaões de diversa ordem, e só dão ao magisterio a hora designada para leccionar, e isso mesmo nem sempre; outros fazem do magisterio uma ante-camara para esperarem os melhoramentos que almejam.

Commo leccionam os primeiros? Cançados de mil outros afazeres, qual atarefado da politica, qual dos trabalhos de sua repartição, que lhe absorveria todo o tempo, não é possível que satisfaçam ás condições de um professor dedicado. De minimis non curat proetor. Vejamos os segundos. Estes, tendo sempre em mira melhorar de posição, estão attentos ao lado donde lhes acenam maiores vantagens.

Ora, esse estado anormal do espirito de uns e outros é incompativel com a assiduidade indispensavel ás lidas do magisterio! (O CONSTITUCIONAL, 21 de Março de 1863).

Professores atarefados com os afazeres da escola, muitas vezes ocupados ainda com comissões de exames ou com a participação obrigatória nas Conferências Pedagógicas, para complementar os baixos salários, se ocupam exercendo negócios estranhos ao magistério. Como foi o caso do professor Jorge Roberto da Costa que, em 1879, lecionava na Freguesia de Jacarepaguá. O professor foi denunciado por moradores da região por ter um negócio de taberna a pouca distância da escola que regia, muitas vezes descuidando dos deveres de professor; junto a essa denúncia encaminhada ao delegado de instrução, os moradores também questionaram a

moralidade do professor: “É com pesar que dizemos, mas é forçoso declarar, que um professor habituado à embriaguez não pode ser modelo aos discípulos” (CÓDICE 11, 4 - 15, p. 233).

Diante dos baixos salários, o magistério primário era visto por alguns, conforme descrito pelo “professor da roça”, como uma ocupação transitória à espera de uma ocupação mais rentável, muitas vezes dentro do serviço público.

Podemos perceber pelas fontes, tanto aquelas produzidas pelo Estado Imperial como as produzidas pelos professores, e mesmo na análise de Oliveira ([1873] 2003), que os salários dos professores eram baixos para os padrões da época. Mas tentar determinar o significado do valor dos salários dos professores públicos primários significa trabalhar um conjunto de variáveis que devem ser tomadas em consideração, como, por exemplo, o poder de compra desse salário no período estudado, a situação funcional do professor (se era titular da cadeira ou adjunto no primeiro, segundo ou terceiro ano), a localização da escola, o número de alunos, o tempo de serviço, dentre outras. Sara Jane Alves Durães (2007) realizou um importante trabalho sobre a remuneração do trabalho docente na segunda metade do século XIX, na província de Minas Gerais. Acerca do valor de ser professor naquele período, Durães (2007) afirma que a remuneração deve ser analisada como decorrente de valores historicamente construídos e nas relações vividas no interior da escola e da esfera pública. E aponta, como pontos dificultadores para trabalhar sobre o salário dos professores daquela época

[...] o número excessivo de leis, dados dispersos, diferentes remunerações variando de acordo com sexo do professor, situação funcional [...] uma outra dificuldade de ordem teórica, corresponde ao fato de as análises da remuneração do trabalho docente serem muito polêmicas, e até mesmo contraditórias (DURÃES, 2007, p. 147).

Com esse alerta, tento descrever um quadro sobre a remuneração dos professores públicos primários da Corte. Pelo decreto n. 1331 A, de 17 de fevereiro de 1854, que regulamenta a reforma do ensino primário e secundário da Corte, os professores seriam remunerados de acordo com o *Título II, Capítulo I* do regulamento, que trata das “Condições para o magisterio publico; nomeação, demissão e vantagens para os professores” (1854, p. 50), que, no artigo 25 determinava os seguintes valores: “Os professores das escolas de segundo grao, 1.000\$000 de ordenado e 400\$000 de

gratificação Os das escolas de primeiro grau, 800\$000 de ordenado e 200\$000 de gratificação” (DECRETO n. 1331 A, de 17 de fevereiro de 1854, p. 52).

Ainda segundo o regulamento de 1854, o artigo 3º incumbia ao Inspetor Geral uma série de obrigações, entre elas:

§ 12. Propor ao Governo

1º. Gratificações extraordinárias, e aumento de vencimentos para os professores públicos, nos casos e pelo modo marcados nos Art. 28 e 31. (1854, p. 46).

Essas gratificações seriam correspondentes ao aproveitamento e ao tempo de exercício no magistério público. Mas como considerar os valores dos salários pagos, em 1854, para os professores primários? Um primeiro esforço foi situar o salário dos professores primários da Corte com professores de outras províncias do império, tentando perceber se existia uma disparidade entre valores. Segundo o Relatório do Presidente da Província de Minas Gerais, no ano de 1859, as professoras da capital recebiam 800\$000 enquanto os professores de Mariana e da capital entre 700\$000 e 800\$000 (DECRETO n. 1331 A, de 17 de fevereiro de 1854, p. 54).

Diferente do caso da Corte, que não fazia diferença entre os valores pagos aos professores e professoras, tanto na Província de Minas Gerais como na Província de Santa Catarina, eram estipulados valores diferentes para cada sexo. Estudando a qualificação do trabalho docente em Minas Gerais, no século XIX, Durães (2009, p.175) constata que:

Em linhas gerais, a remuneração do trabalho docente era determinada em função do sexo do professor; da situação funcional – se efetivo, substituto, vitalício ou interino -; da localização da escola – rural, urbana, distrito, freguesia e vila-; do número de alunos(as); do tempo de atuação e outros.

Essa remuneração, de acordo com as variáveis apresentadas por Durães (2009), pode ser também observada nas informações contidas na coleção de leis da província de Santa Catarina.

Tabela 1 - Província de Santa Catarina, 1854 - Ordenado anual dos Professores das Escolas de Primeiras Letras

	Ano	Capital	Cidades e vilas	Freguesias
Professores	1854	600\$000	400\$000	
				350\$000
Professoras	1854	450\$000	350\$000	
				300\$000

Fonte: Coleção de leis provinciais, 1835-1860

Na Província de Santa Catarina, em 1854, mesmo ano do regulamento da Corte, encontramos para os professores da capital o valor de 600\$000 e para as professoras 450\$000. Respectivamente 200\$000 e 350\$000 a menos que os professores e professoras da Corte no mesmo ano, contando apenas os salários e não levando em consideração a gratificação de 200\$000 dos professores da Corte. Segundo o *Manifesto dos Professores Públicos Primários da Corte Imperial*:

Comparando-se os vencimentos dos professores públicos em todas as províncias do Império, [...], se verifica que os que residem na corte, onde as necessidades da vida são mais exigentes, são os mais mal retribuídos (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE IMPERIAL, 1871, p. 16-17).

Considerando-se que cada lugar tinha condições de consumo e custo de vida diferentes, ter os salários iguais poderia representar padrões de vida diferentes, dependendo de onde se vivia. Em geral, as gratificações não eram consideradas partes integrantes do salário, como demonstram os professores da Corte no *Manifesto dos Professores Públicos Primários da Corte*, enviado, em 1870, para o então ministro Paulino Soares de Souza que tratava de aumento de salários. Nesse Manifesto:

Os professores públicos de instrução primaria da corte, depois de haverem solicitado o beneplácito de V. Ex., requererão ao corpo legislativo augmento de seus ordenados; e esperavão deferimento de sua petição, confiados, quer na justiça de sua causa, quer no interesse que lhes pareceu tomarem por sua desditosa sorte alguns membros conspícuos daquella augusta câmara, quer finalmente, no apoio que foi garantido pela honrada palavra de V. Ex. (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE IMPERIAL, 1871, p. 18).

Mas o apoio não aconteceu, ou pelo menos não como desejavam os professores, já que ao invés do aumento eles receberiam uma gratificação, o que segundo o Manifesto:

Com effeito, Ex. senhor, um argumento de vencimentos na razão de serviços prestados e por prestar, importa nada mais nada menos, que uma gratificação de mais (pro labore) aos que a merecem. Nada mais justo. Será, pois, um incentivo para desafiar a actividade dos professores no desempenho de seus deveres, nunca, porém, um melhoramento para a classe! Este só poderá dar-se com o augmento dos ordenados, por serem estes os únicos vencimentos que percebe o empregado publico, quando prostado no leito da dor (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE IMPERIAL, 1871, p. 18).

Além dos valores das gratificações, é importante considerar, como já foi dito, o custo de vida diferenciado de cada local, o que é considerado inclusive pelas Províncias de Minas Gerais e Santa Catarina, que estipulavam valores diferenciados para os professores e professoras da capital e das maiores cidades. Como informaram, ainda, os professores no Manifesto destinado ao ministro do império:

E V. Ex., que conhece o estado actual das cousas nesta cidade, comprehende que o professor que só dispõe de 66\$666 para com elles pagar casa, e a quem lhe sirva, e ainda sustentar mulher e filhos, pagar medico e botica, etc., diga-se a verdade vive na miséria! (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE IMPERIAL, 1871,p. 19).

Tentando perceber o “estado das cousas nesta cidade”, busquei indícios sobre o custo de vida para a Corte no período do Manifesto; fui atrás de preços de alguns serviços na Corte Imperial, utilizando como fonte os produtos anunciados no *Almanak Laemmert* de 1870 e 1871, e em informações a esse respeito em escritos dos professores. A queixa dos professores, no trecho do Manifesto acima citado, refere-se ao salário mensal de 66\$666, que era insuficiente para o sustento da família e os pagamentos como os de uma casa. Sobre o preço dos aluguéis no período, consegui informações graças ao ofício do delegado da Freguesia de Santa Rita, informando sobre a mudança de uma escola; segundo esse delegado, o aluguel do prédio onde se encontrava a escola custava 91\$000, e que o da nova escola custaria ao Estado 120\$000, valores incompatíveis com o salário de 66\$666, o que já bastaria para demonstrar a validade da crítica contida no Manifesto. Mas, supondo que esses valores representassem a média dos aluguéis daquela época, como os professores conseguiriam pagar um lugar para morar? Vale lembrar que o mais comum naquele período era o professor residir na própria escola. O ofício do delegado de Santa Rita ajuda a responder a questão, pois informava que “a professora vai morar nela e assim pagar 20\$833” (CÓDICE 11, 4-27). Morando na Escola, e pagando parte do aluguel com o governo, sobravam à professora 45\$833 mensais para os demais gastos. Na hipótese de um professor, com os mesmos valores de salário e aluguel, e que tirasse seu sustento apenas do magistério, já que pelo regulamento de 1854, no artigo 33, “Fic-lhe absolutamente prohibida qualquer profissão comercial ou industrial”.

Levando em conta que do salário de 66\$666 mensais, depois de pagar o aluguel do prédio que lhe servia de residência e de local de trabalho no valor de 20\$833, o professor tinha, ainda, 45\$833, totalizando, mensalmente, apenas esses gastos.

Outro aspecto que pode ajudar a entender o valor do salário dos professores públicos primários da Corte é colocá-lo em comparação com outros profissionais do serviço público. Na Corte Imperial, no ano de 1871, em diferentes momentos os professores, que se consideravam “uma das classes mais importantes do funcionalismo público” se sentiram menosprezados por parte do Governo, argumentando que os contínuos e os correios de secretarias, a quem não se exigia formação nem responsabilidades, recebiam mais que os professores públicos primários. Ao reivindicar melhores salários ao poder legislativo, os professores lembravam-se da importância do serviço prestado:

E com efeito, Exm. Senhor, não precisa de grande esforço de intelligencia; o simples bom-senso basta para fazer comprehender que a aquillo que chamamos meninos é nada menos que a própria NAÇÃO, que hoje passa pelas nossas mãos; e que a missão de preparar a nação futura não pode já continuar a ser menoscabada, a ponto de se dar a um professor publicona corte um ordenado de 800\$, quando os contínuos e correios das secretarias tem 1:00\$000! (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE IMPERIAL, 1871, p. 15).

Durães (2007), estudando a questão dos salários dos professores em relação com outros funcionários públicos na província de Minas Gerais, percebeu que, apesar de uma maior exigência aos professores, os seus salários eram mais baixos que de outros funcionários públicos:

Segundo o regulamento n. 44, de 1859, havia tendência de a remuneração do professor do sexo masculino das escolas primárias de 1º e 2º graus aproximar-se da remuneração do amanuense. Era função do amanuense executar qualquer escrituração de trabalho que fosse exigida pelo agente geral ou revisor. No momento do concurso, exigia-se do candidato “a melhor letra, mais correta ortografia e maior perícia na prática das 4 operações fundamentais de aritmética (Minas Gerais, regulamento n. 44, 1859, art. 267, p. 94). Como visto, para o exercício do cargo de amanuense não era exigida nenhuma formação específica. Nesse sentido, eram exigidos conhecimentos mais elementares do que os exigidos para o exercício do trabalho docente (DURÃES, 2007, p. 156).

Enquanto dos professores era exigido postura moral e intelectual compatível com o cargo, diploma de capacidade, aprovação em concurso, onde deveria aprestar atestados de moralidade. Deveria ter formação específica (como adjuntos ou em escolas normais), e uma vez aprovado deveria lidar com a responsabilidade atribuída

ao cargo de professor devido à relevância social do trabalho realizado. Já do amanuense, no momento do concurso, exigia-se “a melhor letra, mais correta ortografia e maior perícia na prática das 4 operações fundamentais de aritmética” (DURÃES, 2007)

No caso da Corte Imperial, os próprios professores primários perceberam a desvalorização do magistério em relação a outras funções públicas, no Manifesto, os professores realizaram essa comparação e a apresentaram ao imperador Pedro II:

Senhor - Parece impossível que Vossa Magestade não fique surpreendido, como toda nação o ha de ficar, quando souber que nesta corte, um correio, um continuo de secretaria tem 1:400\$000, quando nenhuma habilitação se exige, nem responsabilidade; e que um professor tem 1:200\$000, sendo o ordenado de 800\$000! (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE IMPERIAL, 1871, p.12).

O ordenado, conforme descrito no Manifesto de 1871, permanece igual ao previsto no regulamento de 1854, contabilizando a gratificação prevista também em 1854 de 200\$000. Podemos perceber que, em 17 anos, o salário do professor teve apenas mais uma gratificação no valor de 200\$000. Diante disso, os professores encerraram o manifesto destinado ao Imperador com o seguinte apelo: “V. M. Imperial compreende que, assim, maltratada, a classe não tem os elementos indispensáveis para cumprir a alta missão que esta incubida (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE IMPERIAL, 1871, p. 14).

Ainda em relação aos demais funcionários públicos, os professores dirigiram um Manifesto ao corpo legislativo em que solicitavam que seus salários fossem equiparados aos segundos oficiais das secretarias de Estado, pois, segundo os professores, em 1854 as duas funções recebiam os mesmos valores, mas que em 5 de março de 1859 ocorrera a reforma das secretarias de Estado, tendo os funcionários recebido aumentos enquanto os professores continuaram com os mesmos vencimentos de 1854, e sendo que na década de 1860 a moeda passara por uma forte depreciação e corte por uma carestia dos gêneros alimentícios. Com o aumento dos vencimentos dos funcionários das secretarias em 1859, os professores, que antes se equiparavam em salários com os segundos oficiais, passaram a ser menos remunerados que os contínuos de secretaria. Ao que os professores, no Manifesto afirmavam que:

Os abaixo assignados fazem justiça aos sentimentos de V. Ex., e estão seguros de que V. Ex. ficará surpreendido, como toda a nação há de ficar, quando souber que um correio, um continuo, de que nenhuma habilitação se exige; que nenhuma responsabilidade tem no desempenho de suas funcções; que tem sua cavalgada e sua etapa, percebe 1:400\$; e que os professores públicos só percebem 1:200\$, sendo ordenado 800\$!! (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE IMPERIAL, 1871, p. 16).

Concluindo que seu trabalho, em relação ao serviço dos secretários:

[...] os excedem, tanto em trabalho, quanto em responsabilidade. Quanto a categoria, a modéstia não permite pretender a superioridade; mas a inferioridade, essa a nossa dignidade manda repellar \$!! (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE IMPERIAL, 1871, p. 15).

Os professores reclamavam, igualmente, dos valores das gratificações pagas aos adjuntos. “Será possível?” – perguntavam eles “que possam desempenhar esses funcionários conscienciosamente sua missão com 240\$, 300\$ e 360\$, quando se exigem delles tantas provas de capacidade moral e intellectual?” (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE IMPERIAL, 1871, p. 16).

Diante desse quadro, os professores organizaram, assim, a proposta que encaminhada em 1871 ao parlamento do Império:

Resumindo o que impetrão a V. Ex., os abaixo assignados formulam assim sua petição:

1. Que sejam os professores públicos de instrução primaria da corte equiparados em vencimentos aos 2os. Officiaes de secretaria.
2. Que os adjuntos de 3ª. classe sejam equiparados aos praticantes das mesmas secretarias.
3. Que os adjuntos de 2ª. classe tenham uma gratificação de 600\$ annuaes.
4. Que os adjuntos de 1ª. classe tenham uma gratificação de 400\$000.

E tão geralmente reconhecida, Exm. Sr., a palpitante necessidade de tirar os professores do estado de abatimento em que jazem, é tão justo o pedido que fazem os abaixo assignados em nome da classe, que não é permitido a ninguém duvidar que V. EX. não perdera essa occasião de ligar o seu nome a um melhoramento do maior alcance para os futuros destinos do paiz.

Os abaixo assignados, pois, desde já beijão as mãos de V. Ex., a quem protestão eterno reconhecimento.

Deus guarde a V. Ex. – Rio de Janeiro, 20 de Junho de 1871. – Manoel José Pereira Frazão (relator); Candido Matheus de Faria Pardal; João José Moreira (MANIFESTO DOS PROFESSORES PÚBLICOS PRIMÁRIOS DA CORTE IMPERIAL, 1871, p. 17).

Os professores primários da Corte Imperial não tinham sorte diferente dos professores primários de outras Províncias do Império e, segundo demonstram os

jornais pedagógicos portugueses do período⁵ ou os estudos de Oliveira ([1873] 2003), não tinham sorte diferente de muitos professores primários de outros países.

2 Conclusão

É possível constatar, pelas fontes trabalhadas, que as escolas da Corte funcionavam, em sua maioria, em espaços considerados como não apropriados pelos professores e pelo Estado Imperial. Faltavam prédios públicos e privados em condições para abrigar as escolas, os aluguéis na Corte eram altos, como, ao que parece, os preços de forma geral, produzindo, assim, um grande impacto sobre o salário dos professores, seus vencimentos eram baixos, mesmo em relação a outros funcionários públicos menos qualificados do baixo escalão da burocracia imperial. Os professores, morando nas escolas onde lecionavam, viam o espaço público e privado se integrarem e se confundirem nos limites da profissão. A questão da remuneração dos professores públicos era um ponto fundamental. Aos baixos salários ainda se somava o desconto para o pagamento do aluguel. Da mesma forma que, junto com a desvalorização econômica vinha a desvalorização da capacidade profissional, muitas vezes utilizada como argumento pelos poderes do Estado. Aos problemas encontrados no exercício do ofício, como a falta de condições das escolas, os baixos salários e defesa dos professores, as tentativas de atribuírem os fracassos da instrução pública ao suposto despreparo dos professores, os professores se levantaram e se organizaram de diferentes formas; diante de um trabalho ímprobo e fatigador, os professores afirmavam a importância do magistério público primário. Em diversos espaços na Corte os professores se reuniam e debatiam os problemas e perspectivas do ofício, organizando-se, ocupando espaços na imprensa, fundando jornais pedagógicos. Participavam e discutiam nas Conferências Pedagógicas, reunindo-se em associações científicas, literárias, beneficentes e profissionais, lutando tanto por melhor remuneração como por uma melhor instrução pública.

5 Cf. Nóvoa (2005).

Referências

ALMEIDA, M. A. **Memórias de Um Sargento de Milícias**. Rio de Janeiro: O Globo, [1854] 1998.

ARQUIVO GERAL DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO (AGCRJ). **Código 11 - 1 – 4** Ofícios diversos sobre escolas.

ARQUIVO GERAL DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO (AGCRJ). **Código 11 -2 -30** - Ofícios diversos sobre escolas.

ARQUIVO GERAL DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO (AGCRJ). **Código 11-4-27** – Requerimentos (1875).

BIBLIOTECA NACIONAL. **A Instrução Pública**. Publicação Hebdomadária. Rio de Janeiro: Typografia. Cinco de março, 1872 – 1888. PRSOR 3795 (1 e 2) microfilmado (BN).

BIBLIOTECA NACIONAL. **A Verdadeira Instrução Pública**. Rio de Janeiro, 1872. PRSOR 3707 (1) microfilmado (BN).

BIBLIOTECA NACIONAL. Brasil. **Relatório do Ministro dos Negócios do Império - 1845 – 1880**.

BIBLIOTECA NACIONAL. Brasil. Ministério do Império. Ministro Paulino José Soares de Souza, **Relatório do Ano de 1868**, apresentado a Assembléia Geral Legislativa na 1ª sessão da 14ª legislatura.

BIBLIOTECA NACIONAL. **Manifesto Dos Professores Públicos Primários da Corte**. Rio de Janeiro: Typographia de J. Villeneuve e Cia, 1871.

BIBLIOTECA NACIONAL. Brasil. **Coleção de leis Provinciais**, 1835-1860. Rio de Janeiro. Typographia Nacional, 1882.

DURÃES, S. J. A. Qualificação do Trabalho Docente em Minas Gerais na Segunda metade de Oitocentos. In: YAZBECK, D.C.; ROCHA, M.B.M. da (Orgs.). **Cultura e História da Educação**: Intelectuais, legislação, cultura escolar e imprensa. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009.

DURÃES, S. J. A. Acerca do Valor de ser professor(a): remuneração do trabalho docente em Minas Gerais (1859-1900). **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v1, n. 14. p.145-176, Mai./Ago. 2007.

FARIA FILHO, L. M; VIDAL, D. G. **As lentes da história**: estudos de história e historiografia da educação. Campinas: Autores Associados, 2005.

FRAZÃO, Manuel José Pereira. **Cartas do professor da Roça**. Rio de Janeiro: Typ. Paula Brito, 1864.

GONDRA, J. (Org.). **Dos arquivos à escrita da história**. A educação entre o Império e a República. Bragança Paulista: Universidade de São Francisco, 2001.

GOUVÊA, Maria Cristina. Mestre: profissão professor (a) – processo de profissionalização docente na província Mineira no período imperial. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas. nº2, p.39-57, jul/dez. 2001.

NÓVOA, Antonio. **Evidentemente**: Histórias da Educação. Porto: ASA Editores. 2005.

OLIVEIRA, A. A. **O ensino público**. Brasília: Senado Federal, [1873] 2003.

Enviado em Julho/2013
Aprovado em Agosto/2014

Circulação de debates e práticas educativas no jornal “Correio de Minas” (1894-1914).

Cíntia Borges de Almeida
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - RJ, Brasil.
cintiaborgesalmeida@yahoo.com.br

Marcelo Gomes da Silva
Universidade Federal Fluminense - RJ, Brasil.
marcelogomes.dasilva@yahoo.com.br



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

Os jornais produzidos no Brasil nos séculos XIX e XX, conforme assinalam Inácio, Santos e Jinzenji (2010), tinham como princípio o projeto iluminista de difundir os valores e ideias a fim de educar o público leitor dentro de um projeto civilizatório. Autodenominados *difusores das luzes*, os periódicos podem ser analisados como uma arena de debates, composta por uma diversidade de campos e temáticas. Partindo desse pressuposto, o objetivo desse estudo consiste em refletir acerca dos debates e práticas educativas divulgados no jornal “Correio de Minas”, considerado como um importante veículo ilustrador do jogo político mineiro e divulgador das “mazelas educacionais” no início republicano. Justifica-se a escolha pelo “Correio de Minas” devido sua significativa circulação noticiada nos almanaques de Minas Gerais, como também pela sua localização na cidade de Juiz de Fora, segundo Araújo (1916) destacada como “uma das mais modernas e a mais importante de Minas” naquele momento. A divulgação dos debates educacionais pelo periódico foi significativa para a análise de diferentes projetos de ensino para Minas Gerais. Foi possível observar discursos, estratégias, *jogos de verdade*. O jornal representou um instrumento de poder e de persuasão daquilo que se desejava reproduzir.

Palavras-chave: Debates educacionais. Práticas educativas. Correio de Minas. Juiz de Fora.

Movement of debates and educational practices in the journals “Correio de Minas”

Abstract

The newspapers produced in Brazil in the 19th and 20th centuries, as demonstrated by Inácio, Santos e Jinzenji (2010), were first the enlightenment project of spreading the

values and ideas in order to educate the readership within a project of civilization. So-called "light diffusers, the journals can be analyzed as an arena of debate, composed of a diversity of fields and topics. The aim of this study is to reflect on the discussions and educational practices published in the newspaper "Correio de Minas", regarded as an "important political game Illustration mining vehicle" and promoter of "educational deficiencies" at the beginning of the Republic. The choice by "Correio de Minas" was due to its significant movement reported in the almanacs of Minas Gerais, as well as by its location in the city of Juiz de Fora, according to Araújo(1916), highlighted as "one of the most modern and the most important of Mines" at that time. The dissemination of educational debates by the journal was significant for the analysis of different educational projects for Minas Gerais. It was possible to observe discourses, strategies, "real games". The newspaper was an instrument of power and persuasion of what if he wanted to play.

Keywords: Educational debates. Educational practices. Correio de Minas. Juiz de Fora.

Circulación de debates y prácticas educativas en el periódico "Correio de Minas" (1894-1914)

Resumen

Los periódicos producidos en Brasil en los siglos XIX y XX, conforme señalan Inácio, Santos y Jinzenji (2010), tenían como principio el proyecto iluminista de difundir los valores e ideas a fin de educar al público lector dentro de un proyecto civilizatorio. Autodenominados *difusores de las luces*, los periódicos pueden analizarse como una arena de debates, compuesta por una diversidad de campos y temáticas. Partiendo de ese presupuesto, el objetivo de este estudio consiste en reflexionar acerca de los debates y prácticas educativas divulgados en el periódico "Correio de Minas", considerado como un "importante vehículo ilustrador del juego político minero" y divulgador de las "máculas educacionales" en el inicio republicano. Se justifica la elección del "Correio de Minas" debido a su significativa circulación noticiada en los almanaques de Minas Gerais, así como también por su localización en la ciudad de Juiz de Fora, según Araújo (1916) destacada como "una de las más modernas y la más importante de Minas" en aquel momento. La divulgación de los debates educacionales por el periódico fue significativa para el análisis de diferentes proyectos de enseñanza para Minas Gerais. Fue posible observar discursos, estrategias, *juegos de verdad*. El periódico representó un instrumento de poder y de persuasión de aquello que se deseaba reproducir.

Palabras clave: educacionales. Prácticas educativas. Correio de Minas. Juiz de Fora.

1 Introdução

Entre os vinte estados que se constituem a República dos Estados Unidos do Brasil, Minas Geraes é o quinto em superfície e o primeiro em população. E si melhor orientação houvera presidido em tempos passados à divisão do território colonial, de modo a ter um littoral no Atlântico, muito mais brilhante e próspera seria a situação actual de Minas (ARAÚJO, 1916, p. G. 27)¹.

Minas Gerais teve um papel “significativo na escolarização e no projeto civilizatório nacional” (ALMEIDA, 2012, p.75). A cidade de Juiz de Fora, como partícipe da estruturação de território, política e governo mineiro, foi vila até 1850, e denominada cidade em 1856, destacando-se como “uma das mais modernas e a mais importante de Minas” (ARAÚJO, 1916, p.273) no final do século XIX e início do XX, com uma população em torno de 98.000 a 100.000 habitantes, sendo a mais populosa do estado, apesar de seu território ser menor que muitas outras cidades de Minas. Somente na área urbana sua população era de mais de 20.000 habitantes. Esse número é bastante representativo, considerando que a população mineira, à época, era de 4.505.424 habitantes - esse número é o maior entre todos estados, sendo quase o dobro da população de São Paulo, que era de 2.500.000, e da Bahia, que possuía por volta de 2.250.000 habitantes – população distribuída em 178 municípios, de acordo com o censo apresentado pelo autor supracitado (ARAÚJO, 1916, p.145, grifos nossos)².

As considerações apresentadas anteriormente exprimem um significado relevante para esse trabalho. Trata-se de contextualizar o espaço a ser trabalhado, justificando que, essa suposta importância de Juiz de Fora, explique sua escolha para análise do papel da imprensa na divulgação do projeto civilizatório e de escolarização.

¹ De acordo com o Parecer do Conselho Superior de Instrução Pública (Valladares Ribeiro; Magalhães Pinto; S.C Rabello; Ana Guilhermina Candida de Carvalho; A. Joviano), reunido em sessão de 11 de maio de 1907, foi aprovado a *Geographia de Minas Geraes e Noções de História do mesmo estado*, escrito por Francisco Lentz de Araújo, julgando o trabalho “o melhor que tiveram em relação á matéria nelle tratada e de urgente necessidade de adopção nas escolas primárias do estado, principalmente como livro de consulta aos professores”. O livro foi publicado em 1916, em Belo Horizonte, pela Typographia official do Estado de Minas Geraes.

² De acordo com os dados divulgados pelo IBGE, a população em Minas Gerais no ano de 1872, 1890, 1900 e 1910 tratava-se de 2.101.689; 3.184.099; 3.594.471; e 4.479,689 habitantes, respectivamente. Fonte: Anuário Estatístico do Brazil, 1908-1912. Rio de Janeiro: Diretoria Geral de Estatística, v.1-3, 1916-1927.

Imprensa que se configurava no período como um dos principais meio de comunicação na cidade, na medida em que:

[...] assumia funções informativas, de entretenimento, comercial, de propaganda, publicidade, sociais, e, sobretudo, políticas. Os principais diários da cidade mantinham correspondentes em Belo Horizonte, São Paulo, Rio de Janeiro e na Europa, trazendo notícias de todo o Brasil e do Mundo. Era o principal meio dos moradores se informarem sobre o que acontecia de importante (ARAUJO, 2007, p. 47).

Percebemos que a imprensa da *Atenas de Minas*³ foi muito reveladora para o estado mineiro. Sobre a temática, Araújo assinalava:

IMPrensa – Publicam-se diversos jornaes em 96 municípios mineiros, sendo alguns diários, como O Pharol, o Jornal do Commercio e o Correio de Minas, de Juiz de Fora, além dos da capital. Alguns são de grande formato; há diversos semanaes e poucos bi-semanaes. Alguns municípios tem tido um grande número de periódicos [...] (ARAÚJO, 1916, p.161).

Atentando-nos à citação anterior, podemos perceber que a imprensa se tornava um espaço de circulação de notícias, ideias, discursos, capaz de agir e atingir grande número da população. Os jornais de Juiz de Fora tiveram essa intenção. Foram responsáveis pela propagação de vários discursos que se intentava divulgar pela população mineira, dentre eles, discursos oficiais, intelectuais, protestos, reivindicações. Seja lá qual fosse seu objetivo, os jornais devem ser pensados como espaços estratégicos de poder, de convencimento.

A importância que a imprensa, enquanto suporte/instrumento, foi conquistando entre os historiadores é destacada por Maria Helena Capelato (1994). A autora alerta para os cuidados iniciais que devemos ter ao utilizar esse tipo de fonte e propõe algumas indagações a respeito do jornal utilizado: quem são seus proprietários? A quem se dirige? Com que objetivos e quais os recursos utilizados para *conquistar* o leitor?

³ Epíteto dado por Arthur Azevedo (jornalista, poeta, contista e teatrólogo) pelo grande destaque cultural, seja por meio dos espetáculos que recebia, pelo número de periódicos que circulavam a época, ou pelo número de escolas presentes na cidade (OLIVEIRA, 1981).

O uso dos jornais como fonte requer algumas atenções, como apontado neste trabalho, ao mesmo tempo, expede algumas ressalvas, pois quem escreve qualquer texto para ser publicado em algum jornal, o faz com a consciência de que esse espaço é inerentemente público. Ou seja, o jornal, por sua circulação ou por sua função informativa, possui um caráter publicizador. Mas, ao tornar pública uma opinião ou apresentar um texto qualquer em um espaço de caráter abrangente e que envolvia outros leitores e pessoas, expunha-se a debates provenientes de retaliações, críticas, aprovações e desaprovações.

Esse conjunto de informações permite refletir a respeito do significado que a imprensa de Juiz de Fora ocupou nessa busca constante de modernização e civilização. Circulavam na cidade 48 periódicos entre diários, semanais e bissetimanais, com o intuito de divulgar o projeto civilizatório e a formação de movimentos fundamentais que auxiliariam o cumprimento das metas idealizadas (ALMEIDA, 2012). Os movimentos plantados nos princípios da formação moral, cívica, intelectual e para o trabalho, por exemplo, serão aqueles que se destacarão e apoiarão mutuamente, tendo na escola um dos caminhos para a efetivação dos mesmos. A partilha, difusão e legitimação de tais princípios eram consideradas fundamentais para governar/gerir a população brasileira.

2 A educação na Imprensa

A infância era vista como a camada principal da sociedade para receber os ensinamentos e hábitos educacionais e de higiene⁴. Ela havia se tornado uma preocupação estatal e para a sociedade.

A manutenção da infância em discurso ocorre, portanto, com a agregação de novos elementos. Ao lado da economia, a defesa da sociedade, mais do que a defesa das individualidades das crianças, é eleita como razão para a

⁴ Segundo o Censo demográfico de 1900, havia no Brasil uma população de 17.438.434 *habitantes*, sendo que, entre esses, 4.647.036 estavam compreendidos *em idade escolar* (5 a 14 anos), ou seja, 26,6% da população faziam parte dessa camada da sociedade que consistia numa emergência para o Estado. Outro dado relevante é que 12.939.753 habitantes declararam não saber ler e escrever, o que revelava que 74% da *população brasileira eram analfabetas* (grifos nossos). Fonte: Anuário Estatístico do Brasil, 1947. Rio de Janeiro: IBGE, v.8, 1948 – inserir nas referências.

proteção da infância. Ameaça ou presságio adjetivam os excluídos, aspectos que fundamentam a intervenção do Estado, qualificando o problema da infância ora como questão do Estado ora como “magno problema social” (GONDRA, 2004, p.106).

Enquanto um dos movimentos desse projeto civilizatório, a proteção à infância era um problema social a ser enfrentado. Consistia numa emergência zelar pela sua instrução e saúde, mesmo porque isso afetava toda a sociedade. A intenção de um projeto/modelo pelos governantes de instrução e adaptação de novos hábitos e costumes permite pensarmos que essa criança levaria esses ensinamentos e recomendações para dentro de sua casa, interferindo também nos hábitos do restante de sua família. A criança se conscientizaria em preocupar-se com sua saúde, com as condições físicas do ambiente em que vivia, com a higiene desses espaços e corpos ali inseridos. Para Silva (2009) a intervenção escolar estava vinculada, também, a essa tentativa de propagação de hábitos e condutas desejáveis para a população.

Pode-se afirmar que a intervenção escolar apostava, em certo sentido, num redimensionamento das interações estabelecidas no ambiente urbano carioca. Isso porque, com alguma frequência, os adultos também deveriam aprender com as crianças os modos adequados de agir, ter cuidados preventivos com a saúde, comer, portar-se em público etc. – fosse por meio do que observavam, do que escutavam daquilo a que tinham de se sujeitar, diariamente, para enviar seus filhos às escolas de modo a atender às exigências prescritas nas regulamentações do ensino, fosse através daquilo que os escolares “corrigiam” e aconselhavam sobre os seus comportamentos cotidianos (SILVA, 2009, p.216).

A escola tornava-se, nesse projeto, um instrumento de governo para a população. Essa instituição teria a função de propagar tais preocupações, que se intensificavam devido ao processo de imigração, pauperização da população urbana, das modificações observadas no âmbito de uma sociedade em movimento acelerado pelas transformações capitalistas. Sendo uma questão social, da mesma forma que os primeiros teóricos da educação do século XX buscavam implantar os princípios do escolanovismo com a proposta de educação para todos e preparação para o trabalho decorrente do processo de industrialização, também os médicos higienistas ampliavam suas ações, estendendo cada vez mais ao espaço escolar os ideais de higienização da população brasileira (BORGES, 2006, p.6).

Com isso, a imprensa foi reconhecida como um dos veículos indispensáveis nesse movimento de formação moral, cívica, intelectual e para o trabalho. Ela foi apresentada como uma fonte fecunda para o entendimento da educação no Brasil, mais precisamente, em Minas Gerais. O processo de construção da nação brasileira deve muito aos jornais, folhas e revistas que participaram ativamente da luta pela adoção de um estatuto de modernidade.

Assumindo a função de divulgadora da capacidade da escola em transformar o caráter e a conduta da população, nessa missão de propagação “a imprensa foi sem dúvida, uma das principais estratégias utilizadas pelos intelectuais para difundir os seus discursos civilizatórios e legalistas” (FARIA FILHO; SALES, 2009, p.28), como se pode observar no fragmento selecionado:

Não queremos dizer, que todos os homens devam ou possam ser médicos, matemáticos, jurisperitos, etc., porém asseveramos, que se deve dar a todos os homens a maior massa de conhecimento a que cada indivíduo se destina (...). Mas há certos ramos de instrução, que são compatíveis com todos os empregos no que se distingue o homem da criação bruta (...) (O UNIVERSAL, 1825, apud FARIA FILHO; SALES, 2009, grifos nossos).

O fragmento selecionado a partir do jornal *O Universal* contribui para pensar a forma como as políticas educacionais estavam sendo propagadas pela imprensa; assim como, nos permite chamar atenção para a modalidade de instrução voltada para a população - instrução primária; como também indica a função da educação. Não se esperava que a instrução popular formasse médicos, mas que esse nível de instrução eliminasse vícios, acabasse com a desordem, diminuísse a criminalidade; assim como, agisse diretamente em seus hábitos e condutas.

3 O jogo político nas páginas do *Correio de Minas*

Nas três décadas finais do século XIX, “Juiz de Fora se preparou para ser a cidade “mais importante” de Minas Gerais, título que sustentou até os primeiros anos da década de 1930, quando passou a perder gradativamente para Belo Horizonte, que se desenvolvia” (OLIVEIRA, 1981, p.25). Nesse período, as indústrias se multiplicavam

da mesma forma que as atividades culturais. Pela sua “fama de opulência, progresso e cultura” muitos jornais apresentaram trajetórias significativas na cidade, ocupando espaços privilegiados junto ao governo de Minas. No final do século XIX, cinco novos jornais foram criados na cidade, exercendo sensível impacto no estado. Foram eles: *Diário de Minas*, em julho de 1888; *Gazeta da Tarde*, em abril de 1889; *Lar Católico*, em fevereiro de 1889; *Correio de Minas*, em maio de 1894 e, *Jornal do Commercio*, em dezembro de 1896.

“O combate à monarquia suscitou o jornalismo republicano” (OLIVEIRA, 1981, p.35), de modo que o *Correio de Minas* se destacou nesse tipo de jornalismo político. Embora já houvesse passado “a fase da propaganda, o periódico era fervorosamente republicano”. Assim sendo, o tabloide torna-se bastante interessante para buscarmos os discursos marcantes nesse novo momento, como também, apresenta-se como uma fonte importante para analisarmos como a instrução estava sendo discutida, qual sua relevância nos debates políticos, como a obrigatoriedade do ensino foi encarada e quais eram os agentes que buscavam espaço e voz, utilizando da imprensa como uma ferramenta para legitimar seus interesses.

A imprensa como difusora das ideias sugere que se observe um elo entre suas ações, política e poder. Novos estudos vêm sendo realizados acerca do papel da imprensa. A tentativa é superar a perspectiva de estudar a imprensa como portadora de fatos e verdades. Acredita-se que a imprensa constitui memórias de um tempo, mas, também, desponta como agente histórico que intervém nos processos e episódios. “O redimensionamento da imprensa como fonte documental possibilitou a busca de novas perspectivas para a análise dos processos históricos” (NEVES; MOREL; FERREIRA, 2006, p.11), relações que vinculam representações culturais e práticas de poder.

Nas páginas dos jornais analisados se pode perceber um quadro político que, os atores que nele estavam envolvidos, ao mesmo tempo em que divulgavam as *mazelas do ensino*, procuravam apontar *soluções e remédios* para seus problemas. Dentro desse quadro, expressaram figuras políticas, agentes participantes do governo, que exerceram uma função destacável na historiografia. Afinal, o que e a quem eles representavam? Quais eram seus objetivos? Se pensarmos suas ações na imprensa, podemos defender a hipótese de denúncia ou seria melhor entendermos suas atitudes

como meras atuações? Entendendo seus discursos como representações de uma realidade, *jogos de verdade* como Foucault (2001) nos sugere, compreendemos tais preleções como parte de um jogo político, de cartas marcadas e simulações que nos estimula a investigá-lo, levantar pistas, observar os indícios deixados, problematizá-los e, assim, encontrar possíveis respostas para tantas indagações⁵. É o que tentamos fazer a partir da análise do *Correio de Minas* nesse espaço de circulação de ideias.

O jornal *Correio de Minas*⁶ foi um periódico de circulação diária e de considerável reconhecimento em Minas Gerais no início republicano, fundado por Estevam de Oliveira, “autodidata que veio a ser prestigioso latinista, vigoroso polemista e defensor das ideias republicanas” (OLIVEIRA, 1981, p.28).

Estevam de Oliveira teve Heitor Guimarães como companheiro na fundação do jornal e fez desse periódico *um arauto de suas ideias*, que principiara a defender em 1891, no jornal *Minas Livre*, juntamente com Henrique Vaz, um dos fundadores do efêmero Banco popular de Minas Gerais, em 1891.

O *Correio de Minas* começou trissemanário e tinha Lindolfo Gomes como seu redator literário. Em 1895, passou a ser diário, sofrendo breve interrupção, em 1897, e outra, em 1898. Foi suspensa sua circulação em 1899, e restabelecida em 1904. Em 1913, passou às mãos de Inimá e Itagyba de Oliveira, filhos do fundador. De acordo com Marília Kappel:

[...] mesmo com seu afastamento, devido a problemas de saúde, Oliveira visitava diariamente a redação para orientar os trabalhos do jornal, só deixando de fazê-lo após a morte de seu filho Dr. Itagyba em 1923, motivo que o fez abandonar completamente o jornalismo (KAPPEL, 2010, p.27).

⁵ Michel Foucault analisa a verdade, os discursos e o conhecimento em seu livro “A verdade e as formas jurídicas”. Dentre suas reflexões, o autor faz com que pensemos sobre os jogos estratégicos alcançados pelo discurso, ou seja, o uso de vários elementos para nos induzir a determinada resposta ou pensamento. Para ele, “o discurso é esse conjunto regular de fatos linguísticos em determinado nível, e polêmicos e estratégicos em outros” (FOUCAULT, 2001, p.9). Seguindo a linha de pensamento de Nietzsche, Michel Foucault infere que o conhecimento tenha um caráter perspectivo. Ou seja, o “conhecimento é sempre uma certa relação estratégica em que o homem se encontra situado”, ou ainda, tem um caráter “parcial, oblíquo, perspectivo” (FOUCAULT, 2001, p.25). A imprensa sendo uma construção do homem, obedecendo aos interesses do mesmo, pode ser entendida como um instrumento estratégico, um jogo de verdades, um instrumento de poder.

⁶ No acervo do Centro de Memórias da Biblioteca Murilo Mendes, em Juiz de Fora, o primeiro exemplar do *Correio de Minas* disponível trata-se do dia 02 de outubro de 1895, assim como, o último encontrado consiste no dia 31 de dezembro de 1941. Acerca dessa fonte deve ser destacado que O *Correio de Minas* havia sido criado em 1881, embora o jornal tenha passado para a direção e propriedade de Estevam de Oliveira apenas em 1894, como afirmou Oliveira (1981). Cabe ressaltar a descontinuidade do acervo: há lacunas em alguns anos do período citado, das quais as mais consideráveis encontram-se entre os anos de 1900 a 1904 e de 1909 a 1915.

Em 1922, o tabloide circulava sob a direção desses dois sucessores de Estevam de Oliveira e tinha como redatores Sales Oliveira, advogado, professor e, mais tarde, membro do Tribunal de Contas do Estado e da Academia de Letras (OLIVEIRA, 1981, p.28). No ano de 1928, Edmundo Lys e Lage Filho o arrendaram, mudando de proprietário novamente em 1929, adquirido por Severino Costa, industrial e político, que o colocou a serviço da Aliança Liberal, com Paulino de Oliveira na chefia da redação e Sales Duarte e Alves Júnior como redatores. Parou de circular em 3 de outubro de 1930, e, mais adiante, passou às mãos de Ulisses Fabiano Alves. “Durou até 1949, quando era seu proprietário o jornalista Albertino Gonçalves Vieira”, tendo o *Correio de Minas* passado por várias orientações políticas sob a direção de Lage Filho, Edmundo Lys e Sales Duarte (OLIVEIRA, 1981, p.28).

O jornal em questão trouxe, ao longo dos anos, inúmeras matérias sobre a instrução primária e as necessidades de reforma para esses ramos de ensino, sendo considerado um jornal de explanação e de circulação dos ideais propostos no período estudado. As colunas *Pela Instrução*, *Factos e Notas* e *Factos em Fóco*, recorrentemente, abordavam o tema da instrução em Minas Gerais, no Brasil, como também traziam informações sobre a instrução em outros países.

A educação teve forte visibilidade nas páginas do *Correio de Minas*. Ao manusearmos as páginas do impresso para analisar suas matérias diárias, foi possível identificar um papel significativo dado à temática educacional. As mais recorrentes notícias incluíram alguns debates particulares, como a preocupação com a frequência escolar e a obrigatoriedade do ensino, reaberturas e fechamentos de escolas, as escolas normais, a crise financeira dos estados e seus reflexos na educação, entre outros. A diversidade de temas expostos na imprensa nos faz refletir sobre o poder que tal divulgação podia alcançar e os objetivos que se almejava atingir.

Ao analisar as notícias podemos encontrar algumas respostas que permitem perceber que o tema da reforma perpassava pelo ensino primário nas escolas públicas e também pelo ensino normal (educação para a formação de professores). Quanto aos envolvidos nessa ideia, compreendemos que não só os homens públicos e governantes questionaram a ineficácia e apresentaram propostas de transformação, mas que também a própria sociedade civil se manifestou, demonstrando insatisfação com o

*sistema vigente*⁷, a exemplo dos professores, que viam na imprensa “um mecanismo para apresentarem suas queixas e de algum modo intervir” (SILVA, 2012, p.54), fazendo-se ouvir na busca de solucionar algum problema ou questão no seu cotidiano:

Levamos ao conhecimento do ilustre sr. Dr. Secretário do Interior que o prédio em que funcionava a escola pública do sexo masculino do arraial da Chácara, deste município, ameaça completa ruína e esta quase a desabar. (...) Ora, como esse prédio é próprio do Estado, segundo estamos informados, cumpre que o governo mande repará-lo, senão reconstruí-lo, para que sirva aos fins a que foi destinado, não somente, mas ainda para não acarretar ao Estado possível prejuízo dali originário (CORREIO DE MINAS, 09/11/1897, p.2).

Como demonstra Lenilson da Silva Araújo (2007, p.15), “o jornal [...] era utilizado como a ‘voz pública’ diante de um contexto de grande exclusão política, formando uma ‘esfera pública’ conscientemente utilizada como forma de reivindicação de direitos”. Nesse sentido, os professores também apresentavam suas queixas, usando o jornal como *voz política*.

Queixa-se por nosso intermédio ao sr. Dr. Secretario do interior o sr. Tenente José Marcellino Ribeiro, professor publico de uma das cadeiras primarias da cidade do Pomba, de estar lutando com inúmeras dificuldades de vida, porque o inspetor escolar dali caprichosamente, lhe nega atestados de cumprimento de dever desde o mês de junho do ano corrente (CORREIO DE MINAS, 23/11/1904).

Em uma das notícias publicadas no jornal, foi apresentada uma crítica aos senadores e à lei de nº 41, alegando-se a continuidade do processo de degradação da escola pública no estado de Minas Gerais. Prosseguia-se com reclamações por uma reforma do ensino normal e a alegação de não ser mais possível manter o ensino primário “quase privativamente mantido e provido pelo Estado” (CORREIO DE MINAS, 19/01/1899). Na sequência de notícias que compunham os tabloides diários, a grande preocupação consistia em se pensar numa organização efetiva para as escolas primárias, incluindo professores qualificados, materiais didáticos adequados, instalações de acordo com as exigências higienistas relacionadas às preocupações quanto à saúde mental e física da criança, fiscalização em relação à frequência e métodos eficientes de ensino.

⁷ A participação de membros da sociedade civil nas denúncias e solicitações quanto às reformas do ensino puderam ser observadas em notícias nos jornais e abaixo-assinados produzidos pelos mesmos, nos quais se reivindicavam melhorias nas escolas, substituição de professores e abertura de novas escolas, entre outros.

Os artigos publicados ainda divulgavam a necessidade de se reformar o ensino elementar mineiro⁸, que, naquela época, ainda não possuía um programa definido, e, como os professores eram autônomos para definir o programa, as escolas primárias careciam de uniformidade. Criticavam-se os compêndios e o fato de as matrículas serem feitas em qualquer época, o que por si só inviabilizava a execução de um programa regular de ensino (CORREIO DE MINAS, 24/02/1905). Em suma: a enxurrada de denúncias, reclamações e propostas permaneceu presente no jornal durante os anos seguintes, o que nos leva a pensar que, por bastante tempo, a situação do ensino mineiro permaneceu *precária e deficiente* aos olhos dos articuladores desse periódico.

4 Os interlocutores da Educação: o *Correio de Minas* e seus narradores

O *Correio de Minas* continuou exercendo seu papel de divulgador, embora seja pertinente enfatizar que todos esses meios de expressar o que se passava com a educação mineira representa aspectos de um jogo político, uma forma de persuadir a população de acordo com interesses dos agentes envolvidos. Conforme Gramsci (1999, p. 20), “a repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular”. Era assim que o jornal agia, repetindo e insistindo na divulgação dos problemas e nas soluções para a educação, já que esta era a *chave* para que se obtivessem os resultados esperados.

Outro demonstrativo da constante ação na imprensa, a fim de obter o resultado político, pode ser observado no relatório do secretário do interior, Delfim Moreira encaminhado ao presidente do estado sobre o problema do ensino público, em Minas. As principais propostas se referem à formação de professores na escola normal da capital (o estabelecimento modelo) e a aplicação dos recursos antes disponíveis para as escolas normais para a criação de grupos escolares. Segundo o secretário, essas medidas resolveriam o problema do excesso de normalistas para poucas cadeiras (CORREIO DE MINAS, 04/08/1905).

O tabloide também publicou, expondo a data da Câmara Municipal reabrir, inúmeras escolas públicas que anteriormente haviam sido fechadas por falta de

8 Os exemplares dos dias 20/07/1897; 19/01/1899; 08/12/1904; 24/02/1905; 18/02/1906; entre outros, trazem pedidos e projetos para a reforma do ensino elementar e normal em Minas Gerais.

dinheiro ou para melhoramento do ensino (CORREIO DE MINAS, 21/04/1906). Acreditava-se (ou se queria fazer acreditar) que as escolas isoladas existentes desde o Império e que perduraram na República não atendiam as necessidades de governo articuladas ao projeto de civilização, pois nelas faltavam meios eficientes de controle dos professores e alunos pelo poder estatal.

Pelo teor das notícias, percebe-se que o jornal cumpria a função de mensageiro, mediador, o intermediário, embutido de um discurso de neutralidade que já era comum neste tipo de suporte informativo, pois era “dever da imprensa imparcial e independente dar abrigo a uma acusação da mais alta gravidade, que afetava a moral pública” (CORREIO DE MINAS, 09/04/1907). Ao mesmo tempo em que os jornais atuavam como intermediadores dos professores, também davam guarida aos inspetores, preenchendo as suas colunas com várias críticas sobre o professorado, pautadas e legitimadas em depoimentos de pessoas *da maior respeitabilidade*. Em alguns casos, os editoriais esclareciam de forma bastante contundente o porquê de certas publicações:

Em relação à notícia que ontem publicamos, isentando o sr. Inspetor escolar de Rio Novo da acusação de ter contribuído para a desonra de uma professora daquela cidade, temo hoje a acrescentar que fomos procurados por duas pessoas da maior respeitabilidade, e que nos afirmaram ser verdadeira a nossa primeira noticia em todos os seus pontos.(...) Entretanto, devemos declarar que a nossa primeira local foi baseada em informações que nos foram ministradas por pessoas dignas de credito e de respeito, assim como estas linhas são escritas pelo mesmo motivo. (CORREIO DE MINAS, 04/04/1907).

A questão da denúncia entre um inspetor e a professora de Rio Novo se arrastou por alguns dias pelas páginas do jornal. O *Correio de Minas* publicou o trecho acima, confirmando o ocorrido. Os jornais podem ter cumprido um papel de encorajador, ou seja, os professores eram também leitores e, ao depararem-se constantemente com casos de denúncia, de queixas, podem ter impulsionado muitos desses sujeitos a também utilizarem esse meio como um possível porta-voz.

O jogo de forças entre os professores e os agentes do Estado não fez surgir críticas somente por parte dos últimos. Apesar de considerados diversas vezes

incompetentes, os professores também fizeram críticas, contribuindo assim para o debate em torno da instrução.

Um professor público primário escreve para o jornal *Correio de Minas*, fazendo considerações sobre a reforma do ensino:

Sr. Redator – “Tenho acompanhado, cheio de interesse, todos os artigos que o seu jornal tem publicado, sobre instrução publica, desde que entrou em execução a reforma do ensino.(...) Ainda ultimamente li quanto aí foi escrito a propósito de adoção de livros escolares e do horário instituído para os dois grupos dessa bela cidade e tive ocasião de ver mais uma vez, o bom senso com que o Correio de Minas discute todas as questões referentes ao ensino primário (CORREIO DE MINAS, 06/04/1907).

A reforma do ensino, a que se refere o professor, é a Reforma João Pinheiro, de 1906, que instituiu os grupos escolares instalados em Juiz de Fora em 1907. A notícia reforça a ideia já exposta sobre o diálogo entre os professores a partir dos jornais, ou seja, percebem-se nos documentos menções dos professores às suas “constante[s] leitura[s]” dos artigos publicadas nos jornais. O professor da citação acima elogia o *bom senso* do jornal *Correio de Minas* para tratar do ensino, e continua:

Parece, entretanto, que a suprema direção deste importantíssimo departamento de serviço publico encara com descaso e mofa todas quantas objeções procedentes e sensatas se oponham à orientação intransigente da secretaria do interior, sejam quais forem os absurdos que daí decorram. (...) A primeira observação que ocorre é indagar si os inspetores escolares, municipais e distritais, têm a instrução precisa e a necessária competência pedagógica para entrarem no exame e apreciação de questões dessa natureza, de questões que constituem, por si mesmas, bem característica especialidade, quando é licito duvidar-se da própria autoridade pedagógica de não poucos inspetores técnicos e, quem sabe? (CORREIO DE MINAS, 06/04/1907).

A tensa relação entre os professores/inspetores fez surgir vários conflitos, fruto não apenas de desavenças pessoais, mas também devido à relação Estado/docentes, uma disputa pela responsabilidade da melhoria do ensino. De um lado, o Estado culpava os professores; de outro, os professores culpavam o Estado. Materializado na figura dos seus agentes, a exemplo dos inspetores, essa tensão acabava gerando conflitos.

Na crítica acima, o professor questiona o papel instituído aos inspetores com o novo regulamento, que previa uma efetivação da fiscalização no sentido de fazer cumprir as exigências. Nesse caso, a arma utilizada, de forma até irônica, é a mesma que os professores sempre foram acusados, ou seja, o discurso da incompetência. O autor do artigo indaga se o inspetor teria a “necessária competência Pedagógica” para cumprir sua função, já que os mesmos eram “indicado[s] pela direção partidária” (CORREIO DE MINAS, 06/04/1907). Assim, o professor segue sua crítica indagando:

[...] com que direito exige o governo que cidadãos assim investidos prestem, com essa suposta e assídua competência técnica, serviços tais ao Estado? (...) Mas admita-se a hipótese de que todos os inspetores municipais e distritais, não obstante sua procedência suspeita disponha de atributos e predicados pedagógicos que lhes permitam semelhante profícua inspeção. Como poderão eles, nesse caso, operar a transformação das escolas, ainda mesmo lentamente, si o governo, até hoje pelo menos, não cuidou, se quer, de prove-las de material escolar e didático, por mais modesto que este seja? (CORREIO DE MINAS, 06/04/1907).

A crítica do professor, que não assina seu nome na notícia publicada no jornal, contém em seu bojo uma questão que era corrente também entre os inspetores escolares: a discrepância entre a lei e a prática. Nos relatórios dos inspetores encontram-se momentos em que eles argumentam das dificuldades de se fazer valer a lei devido às condições indevidas em que se achavam as escolas.

Assim como os professores, vários atores enxergaram nesse veículo a oportunidade de divulgar e circular pensamentos. Estevam de Oliveira, enquanto articulista, inspetor escolar e proprietário do jornal *Correio de Minas*, teceu várias críticas em suas páginas, uma delas sobre a relação estabelecida entre os municípios e o estado, tida para ele como um grande obstáculo ao desenvolvimento do ensino primário, uma vez que *não existia uma relação de cooperação* entre esses dois poderes, onde o município, para não colocar em risco sua autonomia administrativa, se recusava a ajudar o Estado a resolver questões que deveriam ser conduzidas por ambos. Mas mesmo os municípios que usaram sua autonomia de forma responsável, oferecendo instrução primária paralela as do estado, não desenvolveram uma solução eficaz para disseminação do ensino (SOUZA; ALMEIDA, 2009). Um exemplo disso era a

cidade de Juiz de Fora, que possuía, segundo Estevam, no ano de 1900, sete escolas primárias mantidas paralelamente às escolas do estado, pela municipalidade. Contudo as mesmas não solucionavam o problema do ensino, pois para o inspetor estas vegetam aí a mingua de tudo, ou seja, eram inúteis pois a Câmara não fornecia prédios, não as dotavam de material de ensino, não distribuía livros didáticos aos meninos pobres que a procuram, sem falar da remuneração dos professores que não era atrativa.

Acrescendo a essa situação, Estevam assinala o fato de que o estado mantinha na cidade oito escolas primárias, além da aula prática anexa à escola normal. Tudo isso, segundo o inspetor, se configurava em um desperdício de forças sem menor compensação pois existia um grande número de escolas primárias espalhadas sem utilidade e sem condições materiais, estruturais e higiênicas para funcionarem. Todos esses argumentos utilizados por Estevam serviram para justificar seu projeto de criação dos grupos escolares.

Essa última notícia permite pensar sobre possíveis estratégias particulares, os *jogos de verdade* analisados por Foucault (2001) e presentes nos discursos. Primeiramente, a crise financeira do estado mineiro e da Câmara Municipal de Juiz de Fora era constituída em argumento, o que justificaria o fechamento de escolas e a diminuição de gastos públicos. A mesma notícia também procurava dar visibilidade a medidas que estavam sendo tomadas para o aprimoramento do ensino, frente aos problemas orçamentários. Vemos aí traços de uma estratégia política clássica: a notícia buscava convencer seus leitores da necessidade de redução de gastos e, ao mesmo tempo, procurava seduzi-los ao mostrar o esforço empreendido pelo governo.

5 Considerações finais

Entendendo a importância da educação para o desenvolvimento da sociedade e para o progresso da nação, Estevam de Oliveira adotou a imprensa como aliada na propagação de suas ideias. Utilizando-se da análise de Hunt (2001) acerca da linguagem enquanto instrumento de poder, é possível relacionar essa perspectiva com o discurso de Estevam. Lynn Hunt mostrou como “a linguagem política podia ser usada retoricamente para criar um senso de comunidade e, ao mesmo tempo, estabelecer

novos campos de luta social, política e cultural [...] [e examinou] a maneira como a prática linguística podia ser um instrumento ativo de poder [...] em vez de simplesmente refletir a realidade social” (HUNT, 2001, p.23).

Seguindo a linha de pensamento de Foucault o discurso é muito mais que “um conjunto de fatos linguísticos ligados entre si por regras sintáticas de construção” (FOUCAULT, 2001, p.9). Ele pode ser entendido como um jogo de “ação e reação, de perguntas e respostas, de dominação e de esquiva, como também de luta”. Para ele, o discurso nada mais é do que um jogo, de escritura, de leitura e troca. “O discurso se anula, assim, em sua realidade, inscrevendo-se na ordem do significante” (FOUCAULT, 2008, p.49). Mais que um objeto de desejo, o discurso acontece “pelo poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2008, p.10).

Enquanto conhecedor da relevância dos periódicos e de seu poder de alcance, persuasão e convencimento, Estevam estava consciente de que sua voz ressoaria pela cidade de Juiz de Fora e pelo estado mineiro a partir de seus artigos na imprensa, de seu ideal expresso no periódico, de sua intenção subliminar nas páginas do jornal. Acreditamos não incorrer em erro ao postular que a atuação de Estevam é paradigmática das relações entre jornalismo, impressos e poder.

Considerando a importância da instrução na formação social, pode-se compreender a valorização da instrução pública como recurso político nas páginas do *Correio de Minas*, pela visibilidade conferida às denúncias que envolviam os agentes do estado. Nessa direção, foi possível observar, analisar e entender o jornal como um espaço para relatar e divulgar notícias, mas principalmente, um ambiente utilizado como instrumento de poder.

Referências

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO BRASIL. Rio de Janeiro: **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE**, v.8, 1948.

ALMEIDA, C. B. **Entre a “tyramnya cruel” e a “pedra fundamental”**: a obrigatoriedade do ensino primário como uma técnica de governo em Minas Gerais. 2012. 276f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

ARAÚJO, F. L. **Geographia do Estado de Minas Geraes**: noções de História do mesmo estado. Belo Horizonte: Programa oficial do Estado de Minas Geraes, 1916.

ARAÚJO, L. S. **Vozes que não se calam**: a experiência de cidadania na primeira República. 2007. 171f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2007.

BORGES, R. F. A pedagogia de Manoel Bomfim: uma proposta higienista na educação. 2006. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Maringá. Maringá, 2006.

BRASIL. **Anuários estatísticos do Brasil, 1908-1912**. Rio de Janeiro: Diretoria Geral de Estatística, v.1-3, 1916-1927.

CAPELATO, M. H. R. **A imprensa na história do Brasil**. 2ed. São Paulo: Contexto/EDUSP, 1994.

CORREIO DE MINAS, Juiz de Fora, 1895-1907.

FARIA FILHO, L. M.; SALES, Z. E. S. Escolarização da infância brasileira: a contribuição do Bacharel Bernardo Pereira de Vasconcelos. In: _____. (Org.). **Políticos, literatos, professoras, intelectuais**: o debate público sobre educação em Minas Gerais. Belo Horizonte: Mazza, 2009. p.21-44.

FOUCAULT, M. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 2001.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 17ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GONDRA, J. **Artes de civilizar**: Medicina, Higiene e educação Escolar na Corte Imperial. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004, 562P.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HUNT, L. **A nova história cultural**. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

INÁCIO, M. S; SANTOS, M.L; JINZENJI, M. Y . Educação moral, política e instrução: múltiplos olhares em periódicos de Minas Gerais (1829-1835). In: MIZUTA, C. M; FARIA FILHO, L. M; PERIOTTO, M. R. (Orgs.). **Império em debate: imprensa e educação no Brasil Oitocentista**. 1ed.Maringá: Eduem, 2010. p.125-167.

KAPPEL, M. N. **O pensamento educacional de Estevam de Oliveira expresso através do jornal Correio de Minas (1897-1908)**. 2010. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João Del-Rei. São João Del Rei: 2010.

NEVES, L.M.B.N; MOREL, M; FERREIRA, T.M.B.G (Orgs). **História e Imprensa: representações e práticas de poder**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

OLIVEIRA, A. **A imprensa em Juiz de Fora**. Juiz de Fora: Imprensa Universitária, 1981.

OLIVEIRA, E. **Reforma do ensino público primário e normal em Minas**. Relatório apresentado ao secretário do Interior. Belo Horizonte. Imprensa Oficial do Estado de Minas, 1902.

SILVA, J. C. S. **Teatros da Modernidade: representações de cidade e escola primária no Rio de Janeiro e em Buenos Aires nos anos 1920**.2009. 321f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, M. G. **“Por meio da resistência”**: processo de profissionalização docente no Manifesto “Ao Professorado de Minas” (1900). 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SOUZA, C. O. ALMEIDA, C. B. Grupo escolar: uma análise a partir da concepção de Estevam de Oliveira. In: V CONGRESSO DE ENSINO E PESQUISA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, 5, 2009, Montes Claros. **Anais do V Congresso de Ensino e Pesquisa de História da Educação em Minas Gerais**. Montes Claros, Universidade Estadual de Montes Claros, 2009, p.1-7.

Enviado em Julho/2013
Aprovado em Março/2014

Tratados pedagógicos para as famílias brasileiras: uma aliança entre a Igreja Católica e o campo médico na primeira metade do século XX

Evelyn de Almeida Orlando

Universidade Estadual do Rio de Janeiro - RJ, Brasil.
evelynorlando@gmail.com

Juliana Vital Abreu David

Universidade Estadual do Rio de Janeiro - RJ, Brasil.
vitaldv@hotmail.com



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

A aliança estabelecida entre a Igreja Católica e o campo médico, nas primeiras décadas do século XX, contribuiu para configurar projetos educativos endereçados às famílias através de manuais de orientação educacional que visavam assegurar, por diferentes caminhos, o governo da população brasileira. Este artigo busca analisar a representação desse tipo de impresso na sociedade brasileira a partir dos livros: “Noivos e Esposos: problemas do matrimônio”, do Monsenhor Álvaro Negromonte e a obra “Faça seu filho feliz: a higiene mental da criança e do adolescente”, do médico Fernando Magalhães Gomes. Esses livros tinham em comum a produção de um grupo social ativo na sociedade, instruído dentro dos liames do catolicismo e da Higiene Mental. O diálogo com autores como Chartier permitiu um esquadramento dos livros, considerando o conteúdo veiculado e as estratégias retóricas (BOURDIEU, 2007) utilizadas, mas também as pistas e os sinais que deixados na sua materialidade fazem emergir sentidos e significados igualmente importantes para a leitura e análise desse tipo de fonte.

Palavras-chave: Educação das famílias. Igreja Católica. Campo médico.

Pedagogical treaties for brazilian families: an alliance between the Catholic Church and the medical field in the first half of the twentieth century

Abstract

The alliance between the Catholic Church and the medical field in the first decades of the twentieth century contributed to set up educational projects addressed to families through educational guidance manuals which aimed ensure, in different ways, the government of the Brazilian population. This paper analyzes the representation of such

printed production in Brazilian society from the books: "Nubents and Spouses: marriage troubles", by Monsignor Alvaro Negromonte and the book "Make your child happy: the mental hygiene of children and adolescents", by Fernando Magalhães Gomes, M.D. These books had in common the production of an active social group in society, educated within the bonds of Catholicism and Mental Hygiene. The dialogue with authors like Chartier allowed for scrutinizing the books, considering the transmitted content and rhetorical strategies (Bourdieu, 2007) used, but also the clues and signs left in its materiality emerge meanings equally important to the reading and analysis of this font.

Keywords: education. Catholic Church. Medical field.

Tratados pedagógicos para las familias brasileñas: una alianza entre la Iglesia Católica y el campo médico en la primera mitad del siglo XX

Resumen

La alianza establecida entre la Iglesia Católica y el campo médico, en las primeras décadas del siglo XX, contribuyó para configurar proyectos educativos direccionados a las familias a través de manuales de orientación educacional que tenían como objetivo asegurar, por diferentes caminos, el gobierno de la población brasileña. Este artículo busca analizar la representación de este tipo de impreso en la sociedad brasileña a partir de los libros: "Novios y Esposos: problemas del matrimonio", de Monseñor Álvaro Negromonte y la obra "Haga a su hijo feliz: la higiene mental del niño y del adolescente", del médico Fernando Magalhães Gomes. Estos libros tenían en común la producción de un grupo social activo en la sociedad, instruido dentro de los vínculos del catolicismo y de la Higiene Mental. El diálogo con autores como Chartier permitió un escudriñamiento de los libros, considerando el contenido vehiculado y las estrategias retóricas (BOURDIEU, 2007) utilizadas, así como las pistas y las señales que dejados en su materialidad hacen emerger sentidos y significados igualmente importantes para la lectura y análisis de ese tipo de fuente.

Palabras clave: Educación de las familias. Iglesia Católica. Campo médico.

1 Introdução

Em um cenário observado nas principais cidades brasileiras entre fins do século XIX e as primeiras décadas do século XX, marcado por um processo de modernização econômica e de urbanização crescente, observa-se o papel de relevo conferido à educação na promoção de novas formas de ordenação social. Neste contexto, embora a escola tenha sido alçada a um lugar privilegiado nos processos e práticas educacionais, podemos destacar que outros espaços e instâncias educativas foram

alvos de ações que tencionavam capacitá-las para exercer sua função de forma eficaz e satisfatória, como por exemplo, as famílias.

Dentre as várias formas de intervenção que se pôde observar, privilegiamos, neste trabalho, a produção de impressos pedagógicos, que tinham as famílias¹ como seus principais destinatários. Segmentos variados da sociedade compreendiam a importância dessa instituição como um dispositivo de governo através do qual muitas das medidas sociais seriam viabilizadas, como as questões sanitárias, econômicas, morais, culturais que vinham povoando os debates acerca da construção da nova nação. Os intelectuais envolvidos com o projeto educativo das famílias consideravam, entretanto, que, como toda instituição, esta também possuía modos de fazer e de se autogovernar próprios, o que lhe conferia relativa autonomia na dinâmica social, e tornava a tarefa de educá-las ainda mais imprescindível.

A prática de prescrever lições sobre modos de conduta e comportamentos foi largamente utilizada em diversas publicações de cunho pedagógico como manuais de civildade, manuais médicos, textos literários², dentre outros. Esses impressos fizeram circular diferentes projetos que serviram para

¹ Os autores dos livros aqui analisados não fazem distinção em relação às famílias para as quais estão encaminhando seus discursos. Todavia, o fato de as mensagens utilizarem a via impressa, é indicativo de que há um leitor privilegiado que mobiliza bem os códigos da escrita. Nesse aspecto, poderia se pensar em uma família burguesa como leitora privilegiada das mensagens. Mas, já vem sendo discutido suficientemente que os caminhos que os livros percorrem entre o livreiro e o leitor extrapolam, e muito, aqueles idealizados por autor e editor. Além disso, ainda que os principais leitores tenham sido as famílias burguesas, Donzelot (1980) chama a atenção da função social atribuída à mulher burguesa de mediar a relação entre o campo médico, a Igreja e as mulheres mais pobres por meio da assistência. De um modo ou de outro, os discursos não deveriam ficar restritos a um único público ou a um perfil de família.

² Sobre manuais publicados por médicos e textos literários endereçados às famílias, os trabalhos de Magaldi (2003, 2005, 2007, 2008) fornecem importantes contribuições e permitem pensar em diferentes formas de intervenção que buscavam modelar as práticas familiares. O estudo de Cunha e Magaldi (2010) permite, ainda, perceber como o impresso foi utilizado com o objetivo de modelar comportamentos e afetos, mas, ao mesmo tempo, como o tipo de discurso se altera e incorpora as marcas do seu tempo. Se na virada do século XIX para o XX, quando a sociedade brasileira estava se organizando em torno da urbanidade e muitos dos códigos de civildade eram observados nas formas polidas de sociabilidade, os manuais de civildade tiveram grande relevo, primeiramente na educação das elites e, posteriormente, na vulgarização desses modos de conduta, a partir das primeiras décadas do XX, embasados em outra concepção de civilização a qual, segundo as autoras não se apoiava na questão das sociabilidades e dos comportamentos de base ornamental. A tônica daquele momento refletia a forte preocupação higiênica e moral traduzidas nas páginas de outro tipo de manual educativo voltado às famílias, que passa a emergir no mercado editorial, que são os manuais pedagógicos publicados por médicos, padres e mulheres literatas e professoras que, através da sua posição ou função social, se apresentavam como qualificadas para o exercício de educar. Ao mesmo tempo, é importante ressaltar que a emergência de um tipo de impresso não caracteriza a extinção de outro. É digna de nota a permanência da diversidade de manuais educativos na sociedade brasileira ao longo do século XX e seus diferentes usos na formação das famílias, principalmente das mães.

configurar as famílias, modelando e conformando-as como uma instância formativa fundamental, mesmo quando o acento da função educativa parecia ser direcionado da casa para a escola.

Os manuais que elegiam o espaço do lar como alvo privilegiado para sua destinação configuram uma importante documentação, ainda pouco explorada pela historiografia educacional. Segundo Cunha e Magaldi (2010, p.145),

[...] se as investigações voltadas para a instituição escolar têm resultado numa produção rica e multifacetada, que muito tem inspirado outras pesquisas e o ensino em história da educação, observa-se por outro lado, uma lacuna significativa em nosso campo, no que se refere aos estudos relativos à família e às intervenções educativas encaminhadas em sua direção e em seu interior.

Visando contribuir com os estudos voltados para os discursos e práticas de intervenção no espaço privado, focalizamos, neste artigo, os livros “Noivos e Esposos: problemas do matrimônio”, escrito pelo Monsenhor Álvaro Negromonte, e “Faça o Seu Filho Feliz – Higiene Mental da Criança e do Adolescente”, escrito pelo médico Fernando A. Magalhães Gomes. Através desses impressos buscamos observar quais discursos eram dirigidos às famílias, quais representações de família e de educação estavam presentes, assim como as estratégias utilizadas pelos autores para legitimar seus discursos e afirmar sua autoridade como *educadores das famílias*.

Este trabalho segue nessa direção e busca contribuir com as investigações acerca da educação das famílias brasileiras atentando para o uso que a Igreja Católica e o campo médico fizeram do impresso para educar a população.

2 Para Noivos e Esposos: a família como célula *mater* da sociedade

De uma maneira geral, os livros do Monsenhor Negromonte visavam sedimentar valores e comportamentos que, ao serem internalizados, promoveriam um novo *habitus*, impregnado de catolicidade nas famílias brasileiras, transformando-as, ao mesmo tempo, em suas importantes aliadas na formação do novo homem dentro e fora dos limites do lar. As estratégias discursivas do Monsenhor Álvaro Negromonte apareciam fundamentadas em um aparato teórico-científico que serviu para configurar uma Pedagogia católica entre as décadas de 30 e 60 do século XX, ancorada em lições de *saber e saber-fazer*.

O manual “Noivos e Esposos: problemas do matrimônio”, publicado pelo Monsenhor Álvaro Negromonte em 1948, pela editora José Olympio, chegou à oitava edição pela Rumo, em 1963³. Nesse manual, o esforço de Álvaro Negromonte consistiu em preparar e fortalecer a família para o exercício da educação dos filhos. Trata-se do primeiro volume de uma trilogia endereçada às famílias, e tinha o objetivo de estabelecer um modelo de família católica como a célula *mater* da sociedade; “O que fazer do seu filho” foi o segundo volume, publicado em 1955⁴ e “Corrija seu filho”, o terceiro e último volume, publicado em 1961 pela Rumo, visava proporcionar aos pais lições práticas para auxiliar na educação dos filhos.

Seguindo a tendência dos tratados pedagógicos, tal como assinala Carvalho (2006)⁵, a trilogia composta por Negromonte para as famílias adotam, metodologicamente, duas formas de se apresentar ao leitor. Em geral, a primeira parte da obra é destinada a firmar os princípios teóricos acerca da temática em questão; a segunda, mantém a teoria, mas é recheada de uma série de exemplos cotidianos, que servem para exercitar a reflexão conforme a doutrina da Igreja.

O livro *Noivos e Esposos* é, também, dividido em duas partes. Na primeira, o autor busca estabelecer com clareza a doutrina católica sobre alguns pontos basilares do matrimônio, por entender que estão sendo relidos pelas lentes da modernidade pelos próprios católicos. Na segunda, é destinado aos jovens que ainda não contraíram o matrimônio e que deveriam ser ensinados acerca da doutrina e dos conceitos mais básicos em relação ao casamento. Nessa parte, o esforço do padre está voltado para educar os noivos para a vida em comum, buscando corrigir e evitar tudo que a torne difícil. Para isso, a estratégia utilizada seria o aperfeiçoamento moral, através da educação do caráter e da formação das vontades.

As relações prescritas para os papéis a desempenhar na vida conjugal visavam não só a harmonia da família, mas da sociedade de uma maneira geral. De acordo com

³ Neste artigo utilizamos a sétima edição, publicada em 1961 pela Editora Rumo – uma Sociedade Anônima da qual o Monsenhor Negromonte foi um dos sócios fundadores e, juntamente com o seu sobrinho, com o mesmo número de cota, eram os sócios majoritários.

⁴ Esse manual foi reeditado em 1961 pela Editora Rumo, e seu título foi alterado para “A Educação dos Filhos”

⁵ Segundo a autora, a partir do século XIX, a concepção da Pedagogia como *arte de ensinar* sofreu um processo de corrosão que imprimiu ao impresso um novo formato, configurando-o em regras de repartição que articulam o discurso em duas grandes séries: a dos saberes-fundamentos e a de suas aplicações práticas (CARVALHO, 2006, p.168).

Goode (1970, p. 12, 13), “através da história, filósofos, reformadores e religiosos, bem como líderes seculares, têm estado, pelo menos implicitamente, atentos à importância dos padrões familiares como elemento central da estrutura social”.

A materialidade da obra remete a protocolos de leitura que indicam a disposição que o leitor deve ter diante, não da obra, mas da temática em questão. O livro em si, do ponto de vista material, se assemelha aos outros que o autor vinha publicando, inclusive os didáticos. A capa, em papel-cartão cinza, destaca o título da obra e indica o interesse do autor de chamar a atenção de um público alvo específico: os noivos e os casados (sem distinção quanto à confissão religiosa).

Do ponto de vista do conteúdo, a obra alude a uma ideia propagada na literatura feminina que é o amor romântico e conjugal, alvo de fortes censuras por parte da Igreja, inclusive do próprio autor. Não obstante, isso não o impediu de perceber pontos possíveis de apropriação e de articulação entre a modernidade e a tradição. O casamento que passou a se instituir com base no amor conjugal e no amor romântico a partir do século XIX mostrou-se eficaz por ser um projeto que integrava sexualidade e amor, criando uma esfera de parceria e cumplicidade entre o casal que servia para fortalecer a relação conjugal, basilar na representação da família nuclear burguesa.

O amor, até então,

No cotidiano, ou seja, no matrimônio, ele se justifica no serviço de orientação conjugal com os quais eram torpedeados os casais: “a primeira causa era a procriação e a educação dos filhos no temor a Deus. A segunda, é que o matrimônio se destinava a ser um remédio contra o pecado, um antídoto à fornicção. A terceira, ele deveria ser o instrumento de auxílio à mútua convivência, ajuda e conforto que um esposo prestasse ao outro”. Contudo, como demonstram os demógrafos, o sexo ilícito crescia no final do século XVIII ao mesmo tempo em que o casamento se tornava universal (DEL PRIORE, 2007, p. 132).

O projeto higiênico e moral, que se desencadeou a partir do século XIX, foi ao encontro dessa configuração que sustentava as relações conjugais e passou a articular em um mesmo projeto um ideal de amor que encerra, no espaço doméstico, o *bem-querer amistoso* e o amor dos versos e prosas que comprometia os corações do casal, tornando a relação entre eles cada vez mais indissolúvel.

Sem perder de vista essas causas primárias em torno do sacramento, a Igreja, gradativamente passou a aceitar e estimular o novo sentimento que ia ganhando

espaço cada vez maior na sociedade. Na passagem do século XIX para o XX, o amor vai além de uma ideia romântica. Ele passa a ser o cimento da relação. De acordo com Negromonte:

É o amor conjugal defesa e sustentáculo da fidelidade. Falamos do verdadeiro e não da paixão. Entre cristãos, falamos daquele amor que S. Paulo comparou ao de Cristo à sua Igreja (EF. 5,25), amor santificado pelo Sacramento, que une as almas, que identifica as duas vidas pondo-as em comum, que vem do íntimo 'afeto da alma', como diz a Encíclica [...] A paixão torna-se poligâmica, enquanto que o amor é pessoal: este se fixa na pessoa, aquela procura o sexo (NEGROMONTE, 1961, p. 78, 79).

Esse novo sentimento passa a ser fomentado pela Igreja por viabilizar a doutrina defendida em torno do casamento. Se a família deveria ser uma união indissolúvel entre homem e mulher, alguns enunciados ensinados pela Igreja, para o seu sustento, como a indissolubilidade, a fidelidade e o débito conjugal, seriam mais fáceis de cumprir se fossem estimulados pelo amor.

A indissolubilidade é, segundo o autor, o ambiente propício à felicidade dos cônjuges e indispensável à formação do homem. "O amor conjugal é, por natureza, exclusivo e absoluto. Não admite partilhas nem condições". Além disso, a indissolubilidade garante a formação dos filhos.

As qualidades do pai e da mãe se conjugam na estruturação moral do filho, como os seus elementos biológicos se uniram para a produção do corpo. Mas esta era possível por um ato transitório, ao passo que aquela exige tempo e esforço. Marido e mulher põem em comum instintos e sentimentos para a educação dos filhos, só realizável pela convergência das forças morais e psicológicas dos dois sexos, que se completam no matrimônio. De modo que só o casamento indissolúvel é o ambiente próprio à formação integral do homem (NEGROMONTE, 1961, p. 55).

A fidelidade é tratada pelo autor como o segundo bem do matrimônio, conforme a Encíclica *Castis Cannubis*. Tais preceitos dizem respeito ao caráter sagrado do sacramento, mas atendem à organização da vida cotidiana nos limites daquilo que, desde o século XIX, vinha se convencendo como ideal para a sociedade. A ideia da família como dispositivo da governamentalidade aparece na preocupação do padre com os chamados *motivos seculares* que ele elenca para se posicionar contra a poligamia e defender a ideia da monogamia como condição perfeita para o matrimônio. "A poligamia, embora não seja contrária aos princípios primeiros da lei natural, é inconveniente aos princípios secundários, comprometendo a união

doméstica, a educação dos filhos e repugnando à própria noção do amor conjugal” (NEGROMONTE, 1961, p.75).

O argumento em defesa da monogamia se sustenta em dois aspectos: a defesa da organização social e da valorização feminina. Esse último suporte lhe rende o apoio do grupo feminino, que vê no casamento monogâmico uma forma de se afirmar como sujeito, tendo o lar como o espaço que está sob sua jurisdição, ainda que a representação do governo da casa recaia na figura masculina.

Na prática, a mulher ganhou poder na esfera doméstica com possibilidades variadas de extrapolar os limites da casa. O exercício desse papel permitiu às mulheres, sobretudo das camadas mais privilegiadas da sociedade, maior mobilidade entre os mundos privado e público. Essa promoção da figura feminina fez da mulher uma grande aliada da Igreja em seus projetos de organização da sociedade pelos princípios cristãos. O discurso da Igreja se tornava atraente por viabilizar a elevação do *status* social que ela possuía.

Quem quiser ver na mulher a nobre companheira do homem, semelhante a ele, há de admitir o regime monogâmico único em que esta condição é possível. Inspiradora de invejas, fonte de desentendimento, provocadora de discórdias, a poligamia reduz a esposa a simples concubina, mero instrumento da concupiscência destituída daquela personalidade e daquela auréola que tem como rainha do lar estabelecido e cimentado na unidade (NEGROMONTE, 1961, p. 76).

Em busca da família monogâmica, Negromonte chama ambos os cônjuges à responsabilidade da fidelidade conjugal. A fabricação desse sentimento prescreveu um adestramento dos afetos, cerceados pela moral cristã que definia o amor como um sentimento que não estava desassociado do sexo, mas também não sobreviveria apenas por ele. A ideia de solidez que se configura com esse tipo de sentimento tem em vista manter a união familiar apesar de qualquer intempérie da vida. Assim, as possíveis ausências, os filhos e mesmo as traições de um dos cônjuges são dificuldades resultantes da convivência no casamento apontadas pelo autor, mas que podem ser administradas se levar em consideração a castidade conjugal.

Ao criar um novo vínculo social, o casamento produz uma representação de que as famílias passam a adquirir maior força. A prescrição de papéis no interior da família, o ajustamento conjugal, a indissolubilidade do casamento eram pontos que preocupavam os intelectuais da Igreja porque incidiam diretamente na trama social,

ora submetendo-se a ela, ora imprimindo suas marcas e contribuindo diretamente para a conformação da cultura nacional.

3 “Faça o seu filho feliz”: O discurso médico destinado aos pais

Se melhorarmos a mentalidade dos educadores – e nenhum educador sobreleva aos pais em importância e eficiência – é que daremos eficiente andamento à higiene mental, por que só através de pais bem preparados é que conseguiremos formar os homens do futuro (NEGROMONTE, 1951, p.3).

De acordo com Gondra (2004), a afirmação do campo médico se deu ao longo do século XIX, estendendo-se pelo século XX, quando os profissionais da área atuavam significativamente no sentido de promover ações em prol da saúde pública, em uma sociedade em que as doenças da população representavam um entrave para a consolidação de uma Nação moderna. No projeto reformador da escola, por exemplo, que ganhou corpo no referido período, observamos a presença de saberes e práticas relacionados ao movimento higienista. Com relação à escola, os saberes e práticas defendidos pelos higienistas ajudaram a configurar tempos, espaços e práticas escolares ao longo do século XIX e XX, com ações que não se restringiam aos muros da escola, mas, sim, objetivavam intervir no meio social e privado nos quais viviam as crianças.

O papel que o médico pediatra desenvolveu no espaço doméstico é fundamental para a compreensão dos projetos que orientaram as famílias no Brasil a partir do século XIX. Esse personagem exercia uma influência cada vez mais permanente no espaço doméstico, na medida em que acompanhava de forma constante o desenvolvimento infantil em suas diferentes fases. Assim, alguns pediatras dedicaram-se a ministrar seus conselhos também através de impressos, que objetivavam auxiliar os pais sobre a maneira adequada de cuidar e educar seus filhos, afirmando-se como voz autorizada e qualificada dentro do espaço doméstico.

O livro “Faça o Seu Filho Feliz – Higiene Mental da Criança e do Adolescente” foi escrito pelo médico pediatra Fernando A. Magalhães Gomes, com colaboração da educadora Helena Antipoff, se apresenta como um exemplo do discurso do campo médico dirigido às famílias. Publicado pela primeira vez em 1951, pela editora José

Olympio, a segunda edição foi em 1958, pela editora Itatiaia e a terceira, em 1962 pela editora Vigília, sendo as duas reedições revistas e ampliadas⁶.

O autor, Fernando A. Magalhães Gomes, formou-se em 1926 na faculdade de medicina do Rio de Janeiro e atuou como pediatra em Belo Horizonte, onde também foi presidente da Sociedade Mineira de Pediatria no ano de 1948 e, junto com a educadora Helena Antipoff⁷ e do padre Álvaro Negromonte, foi um dos fundadores da sociedade Pestalozzi, em 1932. Além disso, escreveu outros diversos livros e artigos sobre a educação das crianças, dedicando-se especialmente ao tema da Higiene Mental⁸.

A escolha dessa obra se deu pelas relações que podem ser observadas entre a religião e o discurso médico e, de forma especial, com o Padre Álvaro Negromonte, tendo em vista o prefácio feito pelo padre, mantido nas três edições, e a indicação de dois dos seus livros, dentre eles, *Noivos e Esposos* na lista de indicações de *livros que orientam para uma vida melhor – Série educativa*, sugerindo uma complementaridade nas leituras.

O fato de o prefácio ter sido escrito por um importante membro da Igreja, nos permite pensar que este autor possuía apoio dessa instituição, pelo menos do setor ao qual Álvaro Negromonte pertencia. Sobre Fernando Gomes, Negromonte diz:

O doutor Fernando Magalhães Gomes é dos mais autorizados a tratar do assunto [higiene mental] (...) Espírito formado nos luminosos princípios do catolicismo, sabe e proclama que a religião, longe de ser prejudicial à higiene mental, é para ela elemento da mais alta eficiência (NEGROMONTE, 1951, p.4).

O padre encerra o prefácio dando seu aval, recomendando a obra: “É um livro de orientação segura que as mães brasileiras podem compulsar com tranquilidade e proveito” (NEGROMONTE, 1951, p.4). Para Fernando Gomes a religião é apontada

⁶ Estes três volumes encontram-se presentes na Seção de Obras Gerais da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

⁷ Educadora e psicóloga russa, foi assistente de Edouard Claparède, na França e assumiu a cadeira de Psicologia Educacional na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Minas Gerais e a direção do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento. Foi recepcionada por Lourenço Filho ao chegar ao Brasil e comungava com ele das fontes da Psicologia Moderna. Teve a chance de implementar, em Belo Horizonte, a prática da pesquisa experimental, através dos métodos de inquéritos e testes, desde 1929, ou seja, antes mesmo do Lourenço Filho fazê-lo no Instituto de Educação do Distrito Federal, método pelo qual diagnosticou a deficiência do ensino religioso. Fundou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais e convidou o padre Álvaro Negromonte, um dos seus críticos à época, para ser o vice-presidente da instituição, aproximando-o das propostas pedagógicas ancoradas na Psicologia.

⁸ São exemplos dessas publicações: “Biotipologia infantil e pedagogia”, “Higiene Mental da criança”, “Infância anormal” e “Sei criar e educar meu filho” .

como a melhor formadora de bons hábitos mentais e o paradigma mais seguro para aqueles que desejam criar filhos saudáveis física e mentalmente. Esse diálogo entre o discurso da Igreja Católica e os ideais modernos e científicos da Higiene Mental, transmitidos às famílias, nos traz indícios importantes sobre a maneira como a Igreja Católica se apropriava de tais conhecimentos, relacionando-os às suas determinações fundamentais. Estudos historiográficos recentes têm apontado para o fato de que a relação entre modernidade e tradição, no âmbito da Igreja Católica, se deu com objetivo de assegurar o campo doutrinário da Igreja, em um momento que os paradigmas científicos e modernos ganhavam destaque. Por outro lado, a ciência, neste caso específico, a Medicina, também desejava se legitimar e, para isso, buscava aproximação com a Igreja Católica, no intuito de se afirmar em uma sociedade em que a religião ocupava um espaço significativo.

Como o próprio título indica, a Higiene Mental é o principal foco dos conselhos do médico Fernando Magalhães Gomes, para quem a soma entre os cuidados com a puericultura e uma educação baseada nos princípios da Higiene Mental resultaria na perfeita saúde mental, ou seja, na formação de homens sociáveis. Porém, segundo o autor, os pais se dedicavam mais aos cuidados com a saúde física, através da puericultura. Em uma crítica a essa preocupação exclusiva com a questão da saúde do corpo, o autor provoca: “Que felicidade pode gozar um indivíduo belo, forte, corado, todo músculos mas que tem maus hábitos, é insociável, irritado, tímido, ou pessimista, enfim um neurótico, um doente mental?” (GOMES, 1951, p. 16).

É possível observar que a família era considerada um importante agente socializador que, ao inculcar determinadas formas de agir e pensar, auxiliaria na formação dos hábitos desejados por meio do autocontrole das atitudes e emoções. Segundo Elias (1994), alcançar o autocontrole faz parte do “processo civilizador individual”, sendo este inserido em um projeto civilizador mais amplo.

A remodelação do indivíduo durante o crescimento, o processo civilizador individual em cujo decurso ele se desloca do ponto de partida do comportamento infantil, que é o mesmo em toda parte, para se aproximar mais ou menos do padrão de civilização atingido por sua sociedade, torna-se mais difícil e demorado (ELIAS, 1994, p.104).

A infância, segundo Fernando Magalhães Gomes, é a idade mais importante em termos de educação, sendo considerada “uma idade plástica por excelência”, por isso,

deveriam ser evitados os erros na educação que poderiam influenciar o resto da vida do indivíduo. O cuidado para que “maus hábitos” não fossem implantados era imprescindível, pois, “cada golpe neste ferro em brasa amorfo - a mente infantil - pode deformá-lo para sempre, ao invés de facetá-lo em uma harmonia de formas que compõe a obra prima de um artista” (GOMES, 1951, p.66).

Era comum a concepção, compartilhada pelos médicos, da criança como uma entidade amorfa. Sendo assim, os primeiros anos de vida seriam imprescindíveis para moldar o caráter e as condutas daqueles que viriam a ser os adultos do futuro. Era necessário, nesse período da vida, que os pais disciplinassem o corpo e a alma das crianças e atuassem no sentido de prevenir o surgimento de maus hábitos⁹. Neste sentido da prevenção, as noções de Higiene Mental foram de grande valia para os higienistas, que tinham por intuito uma educação integral física, moral e intelectual dos pequenos indivíduos.

É comum no livro a noção de que falhas durante a educação da criança pudessem acarretar na constituição de um adulto *desajustado*, que, conseqüentemente, não contribuiria para o bem estar social. Como, por exemplo, nos trechos: “As crianças mimadas, escorraçadas ou tímidas serão os futuros esquisitões, nervosos, violentos ou criminosos, que, além de infelizes, irão constituir um obstáculo para o bem da sociedade” (GOMES, 1951, p.54). Nesse aspecto, é possível, mais uma vez, o diálogo com Elias (1994), para pensarmos na educação das famílias como sendo parte de um projeto mais amplo de sociedade, que demandava a formação de indivíduos comprometidos com a modernização e progresso da Nação.

Os conselhos são ministrados de maneira a exaltar a função do pediatra, ressaltando que este profissional é imprescindível na função de auxiliar aos pais na criação dos seus filhos, tornando-se indispensável não só para indicar tratamento médico, mas também para orientar os pais quanto aos métodos pedagógicos.

Ao mesmo tempo em que destaca a importância do profissional, o pediatra atesta a incapacidade dos leigos educarem de forma satisfatória, pois no ambiente familiar,

[...] via de regra, são todos nervosos e, as vezes, presos à rotina. Por mais que se esclareça a importância da Higiene Mental, ora o pai, ora a mãe, ou

⁹ Esta concepção de infância pode ser observada como uma tendência expressiva dos discursos médicos, analisados, por exemplo, nos estudos de Gondra (2004) e Magaldi (2007).

um dos parentes, continua persistindo nos mesmos erros educacionais, agravando, num círculo vicioso, as tendências doentias, para a eclosão dos inúmeros e complexos sintomas nervosos (GOMES, 1951, p.126).

O autor condenava as práticas dos pais que agiam de forma instintiva a respeito da educação de seus filhos, para ele, ainda que o amor materno seja fundamental para o desenvolvimento normal da criança, “os carinhos exagerados são os maiores obstáculos à evolução afetiva” (GOMES, 1951, p. 126). Ou seja, a atitude dos pais perante aos filhos deveria possuir certo rigor, evitando exageros muitas vezes praticados pelo impulso.

O livro é dotado de diversas prescrições sobre como os pais devem agir frente às características diversas de seus filhos, buscando compreender o que é normal e corrigir os maus hábitos que devem ser evitados para o desenvolvimento mental saudável dessas crianças. Um novo vocabulário técnico-científico passou a fazer parte da rotina dos educadores, que deveriam saber reconhecer e enquadrar as crianças conforme as características relativas à sua personalidade e caráter. O livro “Faça o seu filho feliz”(1951), constrói uma classificação minuciosa das crianças situando, por exemplo: as crianças birrentas, mentirosas, turbulentas, vadias, egoístas, felizes, sociáveis, líderes etc. Esse esforço pela caracterização e enquadramento dos alunos, segundo Jorge do Ó (2006), fez parte de um processo de individualização que ocorreu com a emergência de uma psicologia aplicada à educação, como efeito de um paradigma moderno, para o qual tornava-se necessário o conhecimento detalhado dos educandos, imprescindível para o sucesso da educação.

Outro aspecto interessante a ser observado na obra de Fernando Gomes é o fato de que, por muitas vezes, ele se dirige especificamente às mães que, como aponta o autor, têm mais tempo para dedicar-se à educação de seus filhos e, além disso, possuem especificidades importantes para o exercício da maternidade. É possível observar o que o autor considera uma postura própria para as mães, em trechos como esse: “Com uma carícia e a voz suave a mãe consegue, quase sempre, que a criança se deite” (GOMES, 1951, p. 86). Tal estratégia remeteria a um caráter de exemplaridade a ser seguido pelas leitoras do livro e reforça a ideia de uma aliança médico – mulher, afirmando a importância da *maternidade científica*.

A ideia de estabelecer uma *maternidade científica*¹⁰ parece, por vezes, ambígua, pois ao mesmo tempo em que coloca a maternidade como uma função sublime a ser exercida pela mulher, posta como uma vocação, tira delas a possibilidade de sozinhas, saberem como agir. Mas ainda assim, teve importância significativa na consolidação de um novo papel social da mulher.

A ideologia da maternidade científica significou para as mulheres um reforço à sua condição de mãe, transformando a maternidade em profissão feminina, objeto de formação técnica específica. Como a prática da maternidade nesses novos moldes exigia inserção no universo científico, esse aspecto a aproximava do mundo masculino racional, deslocando-a da esfera estritamente doméstica e lhe conferindo novo *status* (FREIRE, 2006, p.50).

Sobre a complexa relação que se estabeleceu entre médicos e mulheres, Freire (2006) observa a adesão dos saberes científicos como uma estratégia feminina, na qual as mulheres “embebidas na atmosfera de busca de progresso e modernidade, possivelmente enxergaram, na adesão à ideia da primazia da ciência como guia de comportamento, um caminho conveniente na tentativa de alcançar uma transformação no seu lugar na sociedade”¹¹ (FREIRE, 2006, p. 51). No entanto, mesmo que tenha sido como parte de uma estratégia, a maternidade passou a se configurar como principal papel social da mulher, que era vista como sinônimo de dedicação aos filhos e à família, noção que se perpetuou por muito tempo em nossa sociedade. Nesse sentido, a entrada da mulher no mundo do trabalho era criticada, pois causaria um esvaziamento da função natural da mulher¹². Seria, sobretudo, desempenhando funções como magistério e enfermagem que as mulheres iriam poder trabalhar sem comprometer sua função de mãe, visto que tais profissões representariam uma extensão da maternidade.

Ao demarcar o papel da mulher como sendo naturalmente o de mãe, e, ao propor que estas se qualificassem e obtivessem conhecimentos minuciosos sobre essa função, é possível pensar que a infância também assumiu nova visibilidade nesse

¹⁰ Freire (2006) apoia-se no conceito de maternidade científica da americana Rima Apple.

¹¹ Ao analisar a aliança médico – mulher, Maria Martha Freire (2006) aponta para a afinidade entre os interesses dos médicos e das mulheres, se opondo à ótica de pesquisas históricas, como as de Costa (1999), que atestam uma posição passiva/submissa das mulheres nesse contexto.

¹² É importante destacar que, já naquele período, algumas vertentes do movimento feminista no Brasil, procuravam desvincular o papel da mulher do de mãe e esposa.

contexto, por se considerar que a criança necessitava de uma educação que ia além do *instinto materno*, mas eficaz na formação de um indivíduo educado e saudável, que pudesse, posteriormente, contribuir para o crescimento da nação. Assim, foram se diferenciando os contornos das crianças e dos adultos, destacando suas características psicológicas, comportamentos, hábitos e atitudes.

A intervenção dos médicos junto às famílias através da publicação de impressos, bem como através de outras ações, pode ser compreendida como uma forma de conduzir a vida dos indivíduos de maneira eficaz e afinada com os ideais de progresso e modernidade postos na sociedade brasileira no período correspondente ao final do século XIX e início do XX. Assim, torna-se possível compreender as ações veiculadas em direção às famílias, relacionado-as com a noção de governamentalidade posta por Foucault (1979), segundo a qual se considera que, além do Estado, múltiplos agentes e instituições exercem funções de governo, buscando direcionar as condutas de um determinado grupo. A família, considerada uma unidade social básica, passa a ocupar, segundo essa visão, um papel central no encaminhamento de estratégias junto à sociedade.

Através da obra “Faça o seu filho feliz – a Higiene Mental da criança e do adolescente” torna-se possível evidenciar a importância conferida à produção e propagação desses saberes educativos na época da publicação do livro. Nele, observamos que sujeitos, representantes de instituições e grupos de intelectuais diversificados, estabeleceram relações em prol da temática educativa. No livro estão expressas vozes de um representante da Igreja Católica, representada pelo Padre Álvaro Negromonte; vozes relacionadas ao movimento escolanovista, representado pela educadora Helena Antipoff; além da figura do próprio autor, representando o campo da medicina. Essas relações nos permitem dialogar com concepções historiográficas recentes, que atentam para o fato de que os diversos campos de saberes, mobilizados em prol da causa educacional, não devem ser considerados como diametralmente opostos entre si, devendo ser consideradas as nuances presentes entre eles e as formas de imbricamento que fazem com que os saberes produzidos atravessem os diferentes discursos educativos.

4 Considerações Finais

Apreender de que maneira e com qual intensidade os cônjuges e os pais se apropriaram dos ensinamentos transmitidos nas obras aqui analisadas, e como aplicaram no espaço do lar os conselhos do Monsenhor Álvaro Negromonte e do pediatra Fernando A. Magalhães Gomes é uma tarefa que este trabalho não vem responder. Na família as apropriações dessas leituras não são facilmente verificáveis, por se tratar de uma instância privada, na qual os indivíduos estabelecem relações que, na maioria das vezes, ficam restritas ao âmbito doméstico, demandando novas fontes e objetos que possam nos permitir maior aproximação das dinâmicas estabelecidas em seu interior.

Ainda assim, os livros aqui analisados “Noivos e Esposos: problemas do matrimônio” e “Faça o Seu Filho Feliz – Higiene Mental da Criança e do Adolescente”, escrito sobre a tríade: Higiene Mental, puericultura e educação, se apresentam como objetos interessantes para pensarmos no tema do discurso especializado dedicado às famílias, atentando para as prescrições destinadas a elas, e considerando as estratégias utilizadas tanto pela Igreja quanto pelo campo médico em suas práticas educativas voltadas para a sociedade.

Se os impressos aqui analisados subentendem um público leitor mais culto e privilegiado socialmente, ao mesmo tempo isso não significa que esse mesmo discurso não alcançasse outros segmentos da sociedade, uma vez que as mulheres dessas camadas sociais eram estimuladas ao trabalho filantrópico, como aponta Donzelot (1980).

Este trabalho buscou observar nos discursos dirigidos às famílias pela Igreja e pelos médicos, a partir de um representante expressivo de cada campo - a saber, o Monsenhor Álvaro Negromonte e o médico, Fernando Magalhães Gomes - quais as representações de família e de educação estavam presentes em seus textos, assim como as estratégias utilizadas pelos autores para legitimar seus discursos e afirmar sua autoridade como educadores das famílias.

Nesse sentido, pode-se afirmar, a partir da leitura desses dois manuais, que, tanto a Igreja Católica quanto o campo médico empreenderam ações no sentido de educar as famílias. O ponto de convergência entre os discursos aqui analisados é o da civilização. Os enunciados pedagógicos de ambos os campos convergiam para a

civilização dos costumes, a partir da doutrinação de valores e instauração de hábitos que buscavam a construção de uma sociedade higiênica, moral e cristã. Pela autoridade da Igreja ou do campo científico, os valores civilizatórios ganhavam espaço na cena educacional e adentravam os lares das famílias brasileiras chancelando novos valores, modos de conduta e disciplinarizando corpos e espíritos na direção de um ideal de família que se aproximava, cada vez mais, do estereótipo da família burguesa.

Referências

CARVALHO, M.M.C. de. Livros e revistas para professores: configuração material do impresso e circulação internacional de modelos pedagógicos. In: PINTASSILGO, J. et al. (Orgs.). **História da escola em Portugal e no Brasil: circulação e apropriação de modelos culturais**. Lisboa: Colibri, 2006. p. 141-173.

CHARTIER, R. **A Ordem dos Livros**. Brasília: UNB, 1994.

CUNHA, M.T.S.; MAGALDI, AM.B de M. Lições para mães e família: um estudo sobre manuais educativos na sociedade brasileira entre fins do século XIX e as primeiras décadas do século XX. In: MENDONÇA, A.W. (Org.). **História e Educação – Dialogando com as fontes**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2010. p. 145-178.

DEL PRIORE, M. Pequena História de Amor Conjugal no Ocidente moderno. **Estudos de Religião**, São Bernardo do Campo, SP: Metodista, Ano XXI, v.21, n.33, p.121-135, Jul./Dez. 2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/.../201> Acesso em: 6 out. 2012.

DONZELOT, J. **A Polícia das Famílias**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1990. Vol. 1.

ELIAS, N. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, M.M. de L. **Mulheres, mães e médicos: Discurso maternalista em revistas femininas (Rio de Janeiro e São Paulo, década de 1920)**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.

GOMES, F.A.M. **Faça o seu filho feliz** – A Higiene Mental da criança e do adolescente. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1951.

GOODE, W.J. **A família**. Tradução: Antônio Augusto Arantes Neto. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1970.

GONDRA, J.G. **Artes de civilizar**: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

MAGALDI, A.M.B. de M. A quem cabe educar? Notas sobre as relações entre a esfera pública e a privada nos debates educacionais dos anos 1920-1930. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 3, n. 5, p. 213-231, jan/jun. 2003.

MAGALDI, A.M.B. de M. Receitas de civilização: a aliança médico-mulher e a educação da família brasileira na Primeira República. **Saúde, Sexo e Educação**, Rio de Janeiro: IBMR, v.36, p. 6-17, 2005.

MAGALDI, A.M.B. de M. **Lições de casa**: discursos pedagógicos destinados à família no Brasil. Belo Horizonte: Argumentum, 2007.

MAGALDI, A.M.B. de M. Crônica feminina: sobre o lugar da mulher e de sua educação no periódico católico *A Ordem* (anos 1930). In: _____; XAVIER, L.N. (Orgs.). **Impressos e História da Educação**: usos e destinos. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008. p. 111-126.

NEGROMONTE, Á. In: GOMES, Fernando A. Magalhães. **Faça o seu filho feliz** – A Higiene Mental da criança e do adolescente. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1951. p.2-4.

NEGROMONTE, Á. **Noivos e Esposos** (problemas do matrimônio). 7ed., Rio de Janeiro: Edições Rumo, 1961.

Ó, J.R. do. A criança transformada em aluno: A emergência da psico - pedagogia moderna e os cenários de subjetivação dos escolares a partir do último quartel do século XIX. In: SOMMER, L.H.; BUJES, M. I. (Orgs.). **Educação e cultura contemporânea**. Canoas: Editora da ULBRA, 2006. p. 281-304.

Enviado em Julho/2013
Aprovado em Junho/2014

Processo de escolarização e a formação de uma elite letrada no Brasil: o caso da província de Sergipe d'El Rey

Fábio Alves dos Santos
Universidade Federal de Sergipe - SE, Brasil.
fabbioalves@gmail.com



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

A presente proposta de artigo faz parte de uma pesquisa que investe sobre a relação entre o ofício docente e a elite letrada, no Brasil do século XIX. No geral, o referido estudo visa identificar e analisar o capital necessário para o exercício da docência no século XIX, com foco privilegiado sobre o Ensino Secundário, mas não só. Toma como *locus* de observação, para tanto, a província de Sergipe d'El Rey. Neste extrato, o objetivo é descrever e analisar os processos formativos e as formas de entrada no ofício docente. Para realização desta empreitada, foi realizado um levantamento de dados no *Dicionário Bio-Bibliográfico Armino Guarani*, em que foi possível identificar cento e trinta e quatro professores, dos quais três mulheres. O procedimento permitiu identificar um grupo de professores de Sergipe, no século XIX, com destaque para o Ensino Secundário, e analisar suas trajetórias de formação e experiências no campo da docência. Constatou-se que é possível investir contra a tese recorrente de que a elite brasileira do século XIX era formada essencialmente por bacharéis em Direito. Percebeu-se que o traço efetivamente distintivo e homogeneizador deste era o Ensino Secundário, completo ou na forma dos famigerados preparatórios.

Palavras-chave: Escolarização. Cultura Escolar. Elite Letrada. Ensino Secundário. Sergipe.

Schooling process and the formation of a literary elite in Brazil: the case of the province of Sergipe D'El Rey

Abstract

The proposed article is part of a research that invests on the relationship between the teaching occupation and the literary elite in nineteenth-century Brazil. Overall, this study aims to identify and analyze the capital required to teach in the nineteenth century, with prime focus on secondary education, but not only. Takes as its locus of observation, for both the province of Sergipe d'El Rey. In this extract, the goal is to describe and analyze the formative processes and ways of entering the teaching occupation. To perform this task, a data collection was performed in *Bio-*

Bibliographical Dictionary Armino Guaraná, it was possible to identify one hundred thirty-four teachers, including three women. The procedure identified a group of professors in Sergipe, in the nineteenth century, with emphasis on Secondary Education, and analyze their trajectories training and experience in the field of teaching. It was found that it is possible to invest against the applicant thesis that the Brazilian elite of the nineteenth century was essentially formed by graduates in law. It was noticed that the distinctive trait effectively homogenizer and this was secondary education, in the form of full or preparatory notorious.

Keywords: Schooling. School Culture. Literary Elite. Secondary Education. Sergipe.

Proceso de escolarización y la formación de una elite letrada en Brasil: el caso de la provincia de Sergipe d'El Rey

Resumen

La presente propuesta de artículo forma parte de una investigación que invierte en la relación entre el oficio docente y la elite letrada, en el Brasil del siglo XIX. En general, el referido estudio tiene como objetivo identificar y analizar el capital necesario para el ejercicio de la docencia en el siglo XIX, con foco privilegiado sobre la Enseñanza Secundaria, pero no solo eso. Toma como *locus* de observación, para esto, la provincia de Sergipe d'El Rey. En este extracto, el objetivo es describir y analizar los procesos formativos y las formas de entrada en el oficio docente. Para la realización de esta empresa, se realizó un levantamiento de datos en el *Dicionário Bio-Bibliográfico Armino Guaraná*, en el que fue posible identificar ciento treinta y cuatro profesores, de los cuales tres son mujeres. El procedimiento permitió identificar un grupo de profesores de Sergipe, en el siglo XIX, con destaque para la Enseñanza Secundaria, y analizar sus trayectorias de formación y experiencias en el campo de la docencia. Se constató que es posible trabajar contra la tesis recurrente de que la elite brasileña del siglo XIX estaba formada esencialmente por licenciados¹ en Derecho. Se percibió que el trazo efectivamente distintivo y homogeneizador de este era la Enseñanza Secundaria, completa o en la forma de los famosos preparatorios.

Palabras clave: Escolarización. Cultura Escolar. Elite Letrada. Enseñanza Secundaria. Sergipe.

A formação escolar dos membros da elite sergipana, que em algum momento de suas vidas se dedicaram à docência, tinha no Ensino Secundário, certamente, seu *locus* fundamental. Como nem todos eles chegaram a cursar uma das formas de

¹ el término originalmente usado es bacharelados. En Brasil, la enseñanza universitaria ofrece dos tipos de títulos: a) bacharelado: el estudiante recibe una formación para actuar de manera amplia en el mercado;

b) licenciatura: esta titulación está destinada a los estudiantes que, además de una formación, pretenden impartir clases en escuelas de educación básica hasta bachillerato.

estudos superiores (algo já apontado pela pesquisa de SILVA, 2004), o Secundário figura como o tipo de escolarização comum ao grupo.

Muitas leituras acerca da escolarização no século XIX têm dificuldade em entender o modo de funcionamento próprio daquele período, e consideram como insuficiências da escola oitocentista a ausência de características que só seriam hegemônicas no século XX, em muitos casos com a centúria já bem avançada. Esse é o caso da interpretação de Nunes (1984) acerca da relação entre a oferta pública e privada e sua procura pela população. No seu entendimento, partilhado por autores que inclusive se dizem membros de uma proposta de releitura hodierna da História, a escola carecia de interesse do poder público, o que teria como uma das consequências a preferência da população pelas aulas ou colégios particulares.

1 Alguns elementos para compreender o Ensino Secundário

Uma das conclusões da pesquisa da qual este artigo se origina² é que o lugar de formação escolar comum aos diferentes sujeitos aqui analisados foi o Ensino Secundário. Embora muitos deles tenham concluído um dos cursos superiores disponíveis em seu tempo, ter passado por aquele tipo de ensino, em qualquer de suas variações, foi elemento chave para sua atuação social e sua identificação, ao menos para fins deste estudo, como pertencentes a uma elite letrada, ou seja, sujeitos que possuíam uma formação escolar restrita a poucos e que lhes possibilitava almejar determinados lugares sociais.

O Ensino Secundário é aqui entendido como um tipo de ensino, dentre outros existentes no século XIX, que não estava ao alcance de todos, nem a todos era destinado, mas que não era exclusivo de uma elite econômica, uma vez que recebeu, em seus bancos escolares, indivíduos oriundos não das camadas sociais mais desvalidas, obviamente, mas de extratos intermediários, que a ele tiveram acesso, em muitos casos, por meio da rede de sociabilidade na qual estavam inseridos.

Desse modo, o Ensino Secundário não deve ser confundido, embora o seja frequentemente, como o antepassado do Ensino Médio hodierno, de tempos de ENEM. Não se constituía, àquela época, uma etapa obrigatória da escolarização das pessoas (ao fim e ao cabo nenhum dos tipos existentes era, ainda, de fato obrigatório, visto que as ferramentas da obrigatoriedade efetiva não estavam firmadas, embora já fossem existentes para o caso da escola elementar).

² Este artigo se origina de minha pesquisa de doutoramento, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe sob a orientação da Prof. Dra. Eva Maria Siqueira Alves, que visa analisar a relação entre a elite letrada sergipana e o ofício docente, a partir das biografias constantes no *Dicionário Bio-Bibliográfico Armino Guarani*.

Sequer era obrigatória a conclusão do Secundário em sua totalidade. Era possível cursar disciplinas (se é que se pode usar este termo com exatidão para os Oitocentos) em isolado, nos conhecidos Cursos de Preparatórios, restringindo-se às matérias de estudos exigidas nos exames das faculdades existentes, ou nem isso. Se isso é verdade, o mesmo não pode ser dito acerca da interpretação de que essa era a norma geral. É sabido que houve quem concluísse o curso completo, como estava previsto, e fazê-lo garantia alguma possibilidade de vantagem no concorrido mercado de trabalho da época (sim, concorrido, uma vez que outro equívoco que fica evidente é afirmar que os membros desse grupo que detinha um grau de formação escolar maior estavam com todas as garantias de sucesso em suas trajetórias de vida).

Seja como for, com o Ensino Secundário completo ou em sua variante dos preparatórios, ou mesmo concluindo um dos cursos superiores, era no Secundário que acontecia uma formação comum a esse grupo, que corta transversalmente suas trajetórias escolares, independente de sua completude ou consecução. O secundário caracterizava-se como traço distintivo do grupamento social aqui analisado. Cabe compreendê-lo um pouco melhor.

Há estudos já clássicos sobre o Ensino Secundário no Brasil³. Para o caso do século XIX, certamente o texto de Haidar (2008), publicado originalmente em 1972, é o mais representativo. Nesse estudo, Haidar trabalha para confirmar a hipótese de que o Secundário, no Brasil do século XIX, não obteve sucesso devido à presença dos exames parcelados de preparatórios. Tais exames garantiam, de fato, a possibilidade de acesso a um dos cursos superiores existentes à época.

No geral, o quadro pintado acerca do Ensino Secundário por Haidar não é dos mais animadores. Dentre as várias informações que se pode acessar nessa leitura, pode-se saber que o Ato Adicional de 1834 dividiu as responsabilidades no que diz respeito à oferta pública de educação, ao conferir às províncias o direito de legislar sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la. Segundo a autora, foi a partir de 1834 que se efetivaram as primeiras providências para garantir alguma organização aos estudos públicos secundários, que, à época, fragmentavam-se no modelo das aulas régias instituídas pela Reforma Pombalina.

Essa organização teria sido prejudicada por diversos fatores, dos quais (além dos já citados Exames de Preparatórios) a instabilidade dos presidentes provinciais que se sucediam, às vezes, à razão de dois ou mais por ano, o que gerava, na visão de vários estudiosos, uma descontinuidade administrativa. Somava-se a isso a

³ Muitos estudos foram desenvolvidos sobre o tema a partir dos anos 1960, devido ao aumento tanto da demanda quanto da oferta, além da reformulação do Ensino Secundário que esse movimento expansionista demandava. Ver, a título de exemplo, o estudo de João Batista Borges Pereira (1969), "A escola secundária numa sociedade em mudança", sobre a implantação de uma escola secundária na periferia da cidade de São Paulo.

precariedade financeira da maioria das províncias. Mas, o mais grave seria o não reconhecimento das aprovações conferidas pelos liceus provinciais para fins de matrículas nos cursos superiores disponíveis.

A partir desses elementos, Haidar (2008) formula a tese da pseudodescentralização dos estudos secundários, uma vez que apenas os candidatos egressos do Colégio Pedro II teriam acesso garantido às academias. Isso desestimularia, nas províncias, a conclusão do Ensino Secundário e, por consequência, favoreceria a procura pelos cursos de Preparatórios e os exames parcelados. Com o fortalecimento dessa prática, outros problemas teriam se agregado.

De um lado, professores públicos, que a despeito dos regulamentos sobre o ofício, ministravam aulas particulares das disciplinas exigidas nos exames. Por outro, a proliferação de instituições de ensino particular que ofereciam em sua grade de estudos apenas os saberes exigidos pelos exames. De acordo com Haidar, essa situação fez com que os liceus mantidos pelo poder público entrassem em decadência e o Ensino Secundário nas províncias fosse oferecido quase exclusivamente pela iniciativa privada.

No que diz respeito ao Colégio Pedro II, Haidar (2008) afirma que foi a única instituição pública de Ensino Secundário na Capital durante o Império e que, apesar de no plano ideal ter sido pensado e organizado para servir de padrão a todas as instituições congêneres pelo território brasileiro, o padrão real foi estabelecido pelos preparatórios e exames parcelados.

Ainda em relação à iniciativa privada, Haidar informa que devido à precária fiscalização das autoridades e à propagação da teoria do ensino livre, a partir de meados da década de 1860 os estabelecimentos particulares, em todo o Brasil, estavam ramificados. Na perspectiva da autora, isto era mais um problema para o fortalecimento do Ensino Secundário. Isso porque, salvo raras exceções (escolas particulares que propunham um curso completo), a maioria delas funcionava oferecendo apenas os saberes exigidos nos exames prestados junto às Faculdades.

Essa perspectiva interpretativa não difere muito de outra leitura sobre o Ensino Secundário no Brasil do século XIX, bastante difundida. Trata-se do texto de Azevedo (1976), que serviu de base a várias interpretações futuras. Em sua escrita, Azevedo apresenta os anos Oitocentos como um período marcado pela desorganização, pouca ação do poder público e desenvolvimento da iniciativa privada. Aspecto que, talvez, desvele a maior discordância entre Haidar (2008) e Azevedo (1976), uma vez que este entende ter sido positiva a ação das instituições particulares e delas terem surgido os melhores resultados no que diz respeito à formação da elite letrada brasileira.

Ambos concordam com o papel de destaque do Colégio Pedro II, embora Azevedo não se detenha ao fato de poucos alunos concluírem o curso proposto ali em

sua completude, como faz Haidar. Seja como for, Haidar e Azevedo concordam com a tese de que o Ato Adicional, ao transferir para as assembleias provinciais os poderes sobre a instrução pública elementar e secundária, trouxe prejuízos para o desenvolvimento harmônico do ensino no Brasil de modo geral.

Elitista. Aristocrático. Desinteressado. Fracassado. A leitura de textos fundantes acerca do entendimento sobre o Ensino Secundário no Brasil do século XIX conduz à sua rápida compreensão nesses termos. Cópia mal sucedida de experiências estrangeiras, principalmente do caso francês, mal adaptado às particularidades da realidade brasileira. Espaço de especulação da *indústria escolar*, meio de enriquecimento de alguns. Todavia, a investida em estudos que se dedicaram a compreender o Secundário no mundo Ocidental, particularmente na Europa, propicia uma outra perspectiva interpretativa.

Quando surgiu o Ensino Secundário? Essa pergunta foi respondida (ao menos para o caso francês) por Chervel (1992) em um artigo homônimo, e é bastante revelador da situação do Secundário na França, nos Oitocentos. Entender essa situação contribui para um mínimo questionamento acerca das *influências*, das escolhas equivocadas, dos desarranjos aos quais foi supostamente submetido o Secundário no Brasil.

Segundo Chervel, foi aproximadamente em 1815 que se empregou, pela primeira vez, o termo *secundário* no sentido moderno para se referir, na França, a todos os estabelecimentos tipificados como liceu ou colégio. Além disso, as fases da Revolução e do Império não criaram escolas secundárias do Estado. O ensino de tipo secundário teria, então, sua gênese na ação das congregações religiosas que perderam suas instituições educacionais com os eventos de 1789, e reviveram estabelecimentos intermediários entre a instrução primária e a universidade, muito comuns no século XVIII, como escolas latinas, regências latinas, pedagogias, seminários e pequenos colégios, que passaram a ser chamados de escolas secundárias.

O sucesso desse tipo escolar fez com que o Consulado e o Império, a fim de preservar os liceus, criassem mecanismos de controle sobre aqueles estabelecimentos novos. Apesar de, por volta de 1808, a definição *escola secundária* ter desaparecido dos textos oficiais, na linguagem comum o termo já estava firmado e positivamente reconhecido, não obstante nessas escolas o ensino limitar-se às classes de gramática e chegar, quando muito, à classe final do ginásial.

A difusão e aceitação da escola secundária e a preocupação oficial em normatizá-la de alguma forma têm sua explicação no debate acerca das relações entre a instrução primária e o ensino superior. Segundo Chervel (1992), desde o final do Antigo Regime, na França, estava posto o problema: o ensino elementar deveria ou

não ser pensado como preparatório aos cursos superiores, mesmo sabendo-se que a maioria dos alunos não passaria do primário?

Em resposta, ao longo da primeira metade dos Oitocentos firmou-se o entendimento de que o ensino primário constituía-se em um conjunto fechado em si mesmo, que deveria haver dois sistemas completos de instrução que nada possuísem em comum. Visando estabelecer tal demarcação, o governo de Napoleão, ao reformar os estatutos da Universidade francesa, estabeleceu um duplo imposto sobre professores e alunos e essa cobrança, que não se aplicava às escolas primárias, criou a unidade entre as instituições que davam acesso ao ensino superior. A esse conjunto de estabelecimentos educacionais atribuiu-se, então, o nome Ensino Secundário.

Ainda, em acordo com Chervel, a base da cobrança tributária se deu sobre o ensino de certas disciplinas, destacadamente de uma: o Latim. Segundo o autor, na realidade o Latim foi a única discriminação efetiva entre o primário, livre da taxação, e o secundário. A tributação só foi extinta em 1844. O evento da tributação promoveu uma mudança de hábitos na rede escolar francesa. Se, no início do século XIX, várias escolas procuraram se beneficiar junto ao público com o título de escola secundária, a partir da criação do imposto várias delas, ao ver seu contingente de alunos diminuir, optaram por retirar o Latim de sua grade de estudos. O poder público conseguiu, assim, conter a expansão daquele tipo de escolas e estabelecer uma linha distintiva de acesso à universidade.

Esse movimento regulatório garantiu um dos princípios do pós-Revolução. A função da instrução era garantir a ordem social. Para efetivar esse plano, tornara-se imprescindível distinguir dois tipos de instrução: a primária, ramificada por todo o território, educação de massa, apoiada em metodologias que garantissem o maior número de atendimento possível; e uma outra, destinada às classes mais abastadas, cujo objetivo seria garantir a transmissão da cultura de classe média. A taxação sobre o ensino de Latim controlava, e, assim, contribuía com o plano, a quantidade de alunos que chegavam aos chamados estudos clássicos.

Chervel (1992) destaca que, a partir dessas regulamentações, o adjetivo secundário ganhou nova conotação e passou-se a falar menos em escola secundária e mais em instrução, ensino e estudos secundários. Esse entendimento ganhou força a partir da década de 1830, quando se definiu ainda mais que um ensino sem Latim não seria secundário, seria apenas primário. A instrução primária foi reformulada, à época, mas não com a inclusão daquela disciplina. O que se fez foi criar as escolas primárias superiores, mantendo o espaço distintivo do ensino secundário.

Para o autor francês, a adoção pela linguagem corrente do termo ensino secundário pode ser considerada, assim, tardia. Ocorreu por volta de 1845. Isso pode ser percebido, observando a inclusão do termo no sentido moderno pelos dicionários.

O ensino secundário é, por definição corrente, de classe e elitista, controlado pelo Estado, destinado àqueles que poderão cursar uma universidade. Ainda que os alunos egressos do secundário não chegassem ao ensino superior, seu traço distintivo já estava estabelecido, uma vez que poucos tinham condições de cursá-lo.

Por fim, ressalte-se que o perfil formativo do Secundário na França passou por mudanças apenas no início do século XX. O currículo conhecido como clássico, enciclopédico, de formação pouco pragmática e desinteressada passou a ser questionado. Em seu lugar foi pensada uma formação mais científica e destinada a um público mais abrangente. Passou, então, a constituir um segundo grau de ensino, dentro de uma escala formativa, e não mais como um tipo destinado a uma camada da sociedade. Mas esse não era o perfil do secundário francês no século XIX.

Um olhar mais ampliado sobre o ensino secundário na Europa dos Oitocentos possibilita compreender ainda melhor tais questões. Isso é o que proporciona a leitura do artigo de Anderson (2004). Para ele, as principais características do modelo Lycée (francês) e Gymnasiun (alemão) – tomados como as principais referências institucionais no período – podem ser assim resumidas: tratava-se de instituição pública, laica, administrada pelo Estado ou pelas autoridades locais; constituíam uma educação de elite com pouca conexão orgânica com a educação popular; uma de suas funções, muitas vezes vista como a principal, era preparar para a entrada no ensino superior; um currículo predominantemente clássico, com destaque para o ensino de Latim e Grego (mais aquele do que este); ministrado por professores especialistas formados nas universidades, professores que, selecionados pelo Estado, procuravam compartilhar seus valores acadêmicos e científicos; e com uma duração entre oito ou nove anos que culminava em um exame (o *baccalauréat* francês, o *abitur* alemão) que definia a conclusão dos estudos secundários.

Essas definições gerais, segundo Anderson (2004), produzem um entendimento equivocado sobre o ensino secundário. Não que os elementos listados não caracterizem bem esse tipo de ensino. Pelo contrário, constituem uma boa síntese. O problema seria pensar que o modelo surgiu pronto e acabado, ou mesmo que sua aceitação foi imediata e que com esses contornos se estabeleceu em todos os países (pode-se pensar na sempre lembrada expressão *influência*, por exemplo).

O Ensino Secundário é uma invenção do século XIX, isso é fato. Durante aquela centúria, foi ajustado a diferentes configurações sociais. Segundo Robert Anderson, a nova relação entre o ensino secundário e as universidades de forma definitiva foi tardia em muitos países. Além disso, o termo *secundário* foi usado em diferentes sentidos, e com limites diversos. De um lado, as universidades que tinham definido as formas de instrução geral e preparatória, definida como secundário, e que às escolas caberia desenvolver. De outro (como na Baviera, Áustria, Holanda e Inglaterra), viu-se

o desenvolvimento de instituições intermediárias pensadas dentro de um sistema que interligava o ensino secundário e o superior.

Geralmente, a assimilação ao novo padrão fazia-se acompanhar da adoção do ideal universitário humboldtiano (que pensava a universidade não apenas como local de ensino, mas, também, de pesquisa), e ocorreu principalmente entre 1848 e 1870, chegando, em alguns casos, até a década de 1890. Junte-se a esses elementos a aceitação de 18/19 anos como uma idade natural de transição entre o secundário e a universidade, fato que está claramente relacionado com a história social da adolescência (como outras fases da vida, a adolescência é uma construção social).

A existência de uma rede de escolas do tipo Secundário, muitas vezes como parte das estruturas do Estado, o que incluía precisas definições legais sobre sua função, pode dificultar a percepção de grandes variações no papel real dessa forma escolar no seu contexto local. Formar a elite por meio de uma educação intensivamente humanista foi apenas parte das funções de tais escolas. Generalizações históricas têm negligenciado tanto o fato de que muitos alunos abandonavam os estudos após poucos anos, quanto a diversidade de modelos existentes (escolas religiosas na França, escolas modernas na Alemanha, escolas particulares na Grã-Bretanha etc.). Pesquisas que procuram compreender o Ensino Secundário dentro de seu contexto urbano sociocultural têm apresentado resultados potencialmente mais consistentes.

A partir dessa observação, e com base em autores como Emile Durkheim, Anderson (2004) afirma que qualquer ideia de que a natureza do ensino secundário dependia de desenvolvimento social e econômico sempre enfrentou o problema de *incongruência*. Afinal, por que em uma sociedade moderna, capitalista, industrial persistiria uma educação de caráter humanista, aparentemente incorporando valores aristocráticos de modo tão forte? Por que as alternativas baseadas na ciência, introduzidas por muitas reformas governamentais iluministas e pela Revolução Francesa, nas escolas centrais de 1795, se deram de modo tão reservado?

Segundo Anderson (2004), respostas a questões como essas foram tratadas por pesquisadores como Fritz Ringer, Detlef Muller, Hartmut Kaelble, Brian Simon e Limore O'Boyle que, nos anos 1970 e 1980, como parte da chamada Nova História Social, produziram estudos que procuravam quantificar em grande escala dados referentes a matrículas, origens sociais dos alunos, mobilidade social, profissionalização e formação de elite.

Por meio dos trabalhos de Ringer, fundamentalmente, difundiram-se os conceitos de *inclusão* (quantas pessoas frequentavam a escola secundária?) e de *progressividade* (quão baixo na escala social chegava o atendimento dessa escola?). Ringer também colocou em circulação o conceito de *segmentação*, argumentando

que, como a demanda pelo Ensino Secundário se expandiu na segunda metade do século XIX, essa demanda foi desviada para novos tipos inferiores de escola, permitindo que a função das antigas escolas de elite permanecesse intacta com mínimas concessões ao utilitarismo.

As constatações dos trabalhos daqueles autores, com foco privilegiado sobre o eixo Alemanha-França-Inglaterra, remetem ao fato de que mesmo em tais países (com forte tradição sobre o Ensino Secundário), o modelo era um quadro conceitual, financeira ou juridicamente imposto a uma realidade muito diversa, e que havia uma lacuna entre a retórica elitista da escola, sustentada principalmente pelo treinamento universitário dos professores, e seu papel social real que era mais diversificado. Diante disso, dois aspectos devem ser examinados: as fronteiras, ainda mutáveis, entre o ensino secundário e superior, bem como a diversidade de sistemas de ensino no início do século XIX.

De um lado, a remodelação das escolas secundárias geralmente está associada a uma redefinição da fronteira com as universidades, e esse movimento tomou corpo, em diferentes países, em algum momento entre os anos de 1850 e 1870: na Suécia, em 1852; no Piemonte, em 1857, mais tarde estendido para o novo reino da Itália; na Holanda, em 1876; na Suíça, na década de 1870. De outro, aqueles historiadores descobriram que os alunos cuja origem social seria de corte estritamente elitista poderia corresponder apenas a 20% das matrículas. A maior parte seria proveniente das famílias de artesãos, pequenos comerciantes, camponeses e funcionários públicos de baixo e médio escalão. Para esses grupos, o secundário oferecia uma possível mobilidade social.

Dois elementos foram muito comuns a vários países. Um é que escolas com taxas relativamente baixas de matrícula poderiam ser usados pelas famílias de artesãos, pequenos comerciantes, camponeses e funcionários públicos de baixo e médio escalão – sempre os grupos sociais mais inclinados a usar a educação como um instrumento de mobilidade social. O segundo é o que os pesquisadores chamaram de *pirâmide etária*, o modo pelo qual a frequência caía, abruptamente, a cada ano do curso, visto que muitos desses alunos encerravam os estudos o mais rápido possível para trabalhar em lojas, escritórios e empresas. Apenas aqueles cujo objetivo era adquirir alguma profissão ou entrar nas universidades concluíam o curso secundário.

Apesar das variações locais, junte-se aos elementos comuns mais um fato. Como as escolas secundárias tinham um papel social mais amplo – dada a sua maior ramificação e forma de acesso – do que a universidade, elas foram mais eficazes do que a última para criar um sentimento nacional homogêneo, especialmente onde as lealdades provinciais tiveram que ser superadas. E se o ensino secundário tinha esse papel nos Estados-nação, estabelecidos a partir dos anos 1870, foi igualmente fundamental para os planos das nações aspirantes. Isso porque uma nação em

formação precisava de uma *intelligentsia* nacional, e a escola secundária acabou se tornando o *locus* de formação dos intelectuais de segundo escalão que eram a espinha dorsal de movimentos nacionalistas.

Em resumo, Anderson (2004) defende que o modelo da nova escola secundária, criado por volta de 1802, se tornou um padrão adotado em momentos diferentes em diferentes países. As diferenças podem estar relacionadas a fatores políticos, como a formação do Estado e do nacionalismo, bem como a questões sociais. Para os governos, a função elitista do ensino secundário era o que importava, e isso foi o que dominou o discurso oficial e também justificou a negligência do ensino secundário para meninas.

Atualmente, as pesquisas mais frutíferas são aquelas que analisam o ensino secundário em seu contexto urbano, que procuram compreender os anseios das famílias em relação à escola e como elas realmente fizeram uso dessa instituição. A verdadeira cultura da escola secundária, diferente do currículo oficial, está na forma como a estrutura desse sistema foi afetada por questões de gênero, etnia e divisões religiosas e em como as escolas funcionavam para integrar as elites locais e regionais em culturas nacionais e (às vezes) lealdades supranacionais.

2 Espaços de formação escolar da elite letrada sergipana

Partilho do entendimento que a relação entre o Estado, a família e a escola apresentava suas próprias nuances no XIX, e que conflitos existiram até que a educação escolar, como a conhecemos, tornou-se o padrão. No caso dos professores aqui investigados, destacam-se os casos de educação doméstica, ou intrafamiliar (com parentes como professores) e em instituições fundadas ou dirigidas por outros membros dessa mesma elite letrada. Essas instituições já foram apresentadas aqui. Resta observar, ainda, aqueles que passaram por elas como alunos. Penso que é muito frutífero analisar esses espaços formativos para além da pura tarefa de ensinar conteúdos, mas também como espaço de distinção de um grupo, por sua vez de consolidação de uma identidade.

A instituição particular mais citada nas biografias aqui analisadas é o Parthenon Sergipense, fundado e dirigido por Ascendino Reis. No Parthenon estudou João Antônio Pereira Barreto (1876-1926). Filho do Major Odorico Antônio Pereira Barreto e Maria Petronila Barreto. Nascido na cidade de Estância, ainda criança mudou-se para

Aracaju, onde fez os estudos primários e secundários na referida escola. Finda essa etapa, em 1887, partiu para a província da Bahia para trabalhar no comércio.

Mudou-se para São Paulo. Doente, voltou para Sergipe. Após um período como guarda-livros na cidade de Maruim, foi nomeado lente interino da cadeira de Escrituração Mercantil do Ateneu Sergipense, em 1896. O posto de efetivo da cadeira de História, assumido em outubro daquele ano, não durou mais de um mês, visto que sofreu acusação de ter sido nomeado sem o necessário concurso. Foi sócio do Gabinete de Leitura de Maruim, eleito seu presidente e orador oficial em dois mandatos (1895-1896), e do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe. Teve participação ativa na imprensa da época, publicando em vários periódicos.

Antônio Dias de Barros (1871-1928), filho de Manuel Dias de Barros Junior, foi aluno da mesma escola, mas teve uma trajetória de formação escolar bem distinta daquela do outro Antônio. Natural de Aracaju, vivenciou a experiência da educação doméstica em um primeiro momento. Com sua mãe, Maria Prisciliana de Carvalho, aprendeu os rudimentos da língua portuguesa. Depois, foi aluno das professoras Maria Damásio e Angélica Teles de Menezes, que, muito provavelmente, ministravam aulas em suas próprias casas.

Sua passagem pelo Parthenon foi breve, logo depois passou ao Ateneu Sergipense. Em 1886, mudou-se junto com a família para a Bahia e lá deu continuidade não só aos estudos, como também à peregrinação por várias instituições escolares. Para concluir os estudos das Humanidades, já bem adiantado em Aracaju, foi aluno nos colégios Manoel Florêncio, São Salvador, Sete de Setembro e no Liceu Baiano. Mesmo quando entrou no curso superior de Medicina, em 1889, não deixou de ser um tanto quanto nômade como aluno. Estudou na Faculdade de Medicina da Bahia até o oitavo ano de curso, depois deu prosseguimento na congênere do Rio de Janeiro, talvez seduzido pelos ares da capital da nação. Seja como for, recebeu grau de doutor em 1895.

Sua experiência como docente não foi em Sergipe, mas na Capital Federal. Lá, foi lente de Bacteriologia, em 1906. Cinco anos depois, lente da cadeira de Anatomia Microscópica e regente do curso de Anatomia e Fisiologia do Sistema Nervoso e de Sintaxe Portuguesa no Pedagogium. Apesar de seu afastamento da terra natal, foi Deputado Federal por seu Estado, entre 1912 e 1914, e sócio honorário do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe.

Outro aluno do Parthenon foi o laranjeirense, filho de Rufino Alves da Cruz Guimarães e Ignácia Maria d'Assunção Moreira Guimarães, Antônio Maria Moreira Guimarães. Antes de ser aluno dessa escola, fez as primeiras letras, muito provavelmente, na já referida modalidade doméstica. Em 1890, entrou na Escola Militar da Praia Vermelha, no Rio de Janeiro, para os estudos superiores. Todavia, não

chegou a concluir o curso, pois em 1893 foi dispensado por ser considerado fisicamente incapaz para o serviço militar.

Uma vez na Capital Federal, e com a interrupção dos estudos, dedicou-se à ocupação docente – e muito. O grau de formação que havia atingido, apesar de incompleto, lhe possibilitou trabalhar no Colégio Universitário Fluminense, no Colégio Abílio, no Colégio Antônio Teixeira, no Colégio Santana, na Escola Normal Livre e no Asilo São Francisco. Ainda foi, juntamente com o Barão Homem de Melo, Laudelino Freire e outros, fundador do Instituto Didático. A investida no ofício docente, possivelmente, lhe proporcionou as condições para fazer o curso jurídico na Faculdade Livre de Direito do Rio de Janeiro, onde recebeu o grau de bacharel em 1902. Depois disso, dedicou-se à carreira jurídica, exercendo cargos em várias cidades do país.

Um último caso de ex-aluno do Parthenon. O filho do tenente-coronel Zephyrino Cardoso e Maria do Patrocínio de Aguiar Cardoso, e irmão de Fausto Cardoso, José Matheus de Aguiar Cardoso. Ele nasceu na propriedade da família, o engenho São Felix (em Divina Pastora) em 1864, e faleceu em Manaus, onde residiu boa parte da vida, em 1895. Sua passagem pela referida escola se deu quando realizou os estudos preparatórios para os exames ao curso superior. Não estudou apenas lá. Passou também por escolas em Maruim e no 07 de Setembro, na Bahia.

Em 1879 estava matriculado na Faculdade de Direito de Recife, de onde saiu bacharel, cinco anos depois. Sua vida profissional foi dedicada, quase que exclusivamente, à carreira jurídica. Formado, atuou como promotor nos municípios de Riachuelo, Boquim e Lagarto. Em 1887, mudou-se para o Amazonas, ainda na carreira jurídica. Lá foi também diretor da Biblioteca Pública e teve sua passagem pela ocupação docente. Foi lente de Pedagogia da Escola Normal, depois catedrático, por concurso, de Sociologia e Moral no Instituto Nacional Superior. Passou pouco tempo nessa ocupação. Em 1891, já estava no Rio de Janeiro, de volta à carreira jurídica e às colaborações com a imprensa da época. Chegou a ser juiz municipal, mas regressou ao Amazonas, por questões de saúde, em 1894, e foi reintegrado à cadeira docente que ocupava quando saiu. Pouco depois, faleceu.

O Parthenon destaca-se, então, como uma instituição escolar da qual saíram formados, total ou parcialmente, sujeitos pertencentes ao perfil constituinte da elite letrada sergipana que atuaram aqui e em outras partes do Brasil. Pode-se inferir que a matrícula dos filhos nessa escola representava a busca das famílias não apenas por uma boa formação do ponto de vista dos conteúdos escolares, mas também dos hábitos, dos modos, dos projetos de vida. Uma convivência que propiciasse a formação de uma identidade, que mantivesse a unicidade da identidade desse grupo, ou a entrada nele.

Outros espaços, fundados ou dirigidos por intelectuais sergipanos, também figuram no cenário das instituições de cujos bancos escolares saíram os sujeitos analisados nesta pesquisa. Veja-se o caso do Ginásio Sergipense, dirigido por Alfredo Montes⁴. De lá, saíram aptos a tentar uma vaga em um dos cursos superiores existentes no país, ou adentrar em um dos ramos de carreira do funcionalismo público (ou ambas as coisas), intelectuais como Alfredo Cabral.

Nascido em Aracaju, no ano de 1887, filho de Francisco Felix Cabral e Adelaide Passos Cabral, terminou o curso de Humanidades no Ateneu Sergipense, após tê-lo iniciado no colégio dirigido por Alfredo Montes (que também era professor do Ateneu). Em 1907, formou-se bacharel pela Faculdade de Direito de Recife e começou a atuar na promotoria – primeiro em Estância, depois Laranjeiras e por fim em Maruim. Das possibilidades ao alcance de um intelectual sergipano naquela época, parece que o ofício docente se apresentou mais vantajoso para ele. Em 1911, assumiu a cadeira de História Universal do Ateneu Sergipense, de onde fora aluno. Cinco anos depois foi transferido para a cadeira de Educação Moral e Cívica, Noções de Sociologia e Direito Usual da Escola Normal.

Outro egresso do Ginásio Sergipense, que teve uma trajetória similar à de Alfredo Cabral, é o filho de Benjamin Francisco Brandão e Maria Philonilla Brandão, Josafá da Silveira Brandão. Natural de Estância, nasceu em 1880. Foi aluno interno da referida instituição escolar, depois do que entrou no curso de Medicina da Bahia, e de lá saiu formado em 1902. Desde logo se envolveu nas questões educacionais. Foi Inspetor do Ensino na cidade natal e, já na capital de Sergipe, em 1912, foi nomeado Diretor do Ateneu Sergipense, cargo que ocupou nos quatro anos seguintes. Dividiu sua atividade docente entre o Ateneu e a Escola Normal, onde regeu cadeira de Física e Química aplicada à vida prática.

A criação do Atheneu Sergipense no início da década de 1870 possibilitou a concentração de intelectuais já reconhecidos na sociedade sergipana como elite do corpo docente disponível na província. Eram homens que já detinham longa trajetória nesse ofício e que, em alguns casos, já haviam administrado estabelecimentos educacionais. Apesar de ser uma instituição pública, ser aluno do Atheneu implicava em altos custos, o que tornava o acesso restritivo, sem dúvida, à maioria da população sergipana. O Atheneu, embora não fosse uma escola particular, era um *locus* de formação de uma elite letrada e por ele passaram alguns dos biografados aqui analisados. Foi possível identificar, com exatidão, alguns exemplos.

O Atheneu foi um local de referência mesmo para aqueles que não fizeram o percurso de estudos completos, como é o caso de Antônio Joaquim Viana. Filho de

⁴ Para mais informações acerca de Alfredo Montes, ver Amorim (2009): **A trajetória de Alfredo Montes, 1848-1906**: representações da configuração do trabalho docente no ensino secundário em Sergipe. Aracaju: Fundação Oviedo Teixeira; São Cristóvão: Editora da UFS, 2009.

José Joaquim de Santa Anna e Maria Gratulina de Santa Anna, nasceu no Aracaju, em 1882. Sua passagem pelo Atheneu foi incompleta, visto que concluiu os estudos de Humanidades no Rio de Janeiro e lá mesmo iniciou o curso da Faculdade de Medicina. Não chegou a concluir esses estudos, segundo consta, por falta de recursos financeiros. A docência parece ter sido a alternativa encontrada por Antônio Joaquim Viana para garantir sua subsistência e sua colocação social. Iniciou-se no ofício, fundando o Externato Viana; depois, foi lente catedrático de Português da Escola Normal da Capital Federal.

Cleóbulo Amazonas Duarte também teve uma passagem pelo Atheneu em meio à sua trajetória de formação. Nascido em 1898, na capital sergipana, filho de Antônio Pedro Duarte e Irinéa Amazonas Duarte, mudou-se, ainda muito criança, com sua mãe para Maruim; com ela estudou as primeiras letras, como era bastante comum à época. Em 1909, matriculou-se no Ateneu, onde estudou por cinco anos, terminando essa etapa escolar em outros colégios.

Mudou-se, depois, para a cidade de Santos, litoral de São Paulo, e, logo em seguida, para o Rio de Janeiro, onde se matriculou no curso de Farmácia. Não concluiu, abandonou Farmácia para fazer o curso de Direito, no qual se formou em 1921. Foi no Rio de Janeiro que vivenciou suas primeiras experiências como professor, atuando nos colégios Lessa, Silvio Leite e no Ginásio 28 de Setembro, do qual foi secretário geral e professor de História Universal. No mesmo ano em que se diplomou, voltou para Santos e exerceu, além da docência, cargo de vice-diretor de uma escola. Depois de um tempo, passou a exercer a advocacia, possivelmente em concomitância com a vida de professor, e foi colaborador em vários jornais da época, até falecer em 1979.

Enquanto esses dois casos ilustram situações em que o Ateneu foi um lugar de passagem, há outros casos em que se percebe que essa escola foi um espaço de formação completa de alguns intelectuais do período aqui destacado. Um desses foi o filho de Estevão Coelho e Jesuína Sampaio Coelho, que nasceu em Aracaju, em 1886. Trata-se de Edgard Coelho. No Ateneu Sergipense cursou o Secundário, entre os anos de 1903 a 1907. Depois, entrou na Faculdade Livre de Direito da Bahia, de onde saiu bacharel no final de 1911. Diplomado, foi procurador fiscal do Tesouro do Estado. Em 1913, assumiu o lugar de Inspetor Geral do Ensino. Três anos depois foi nomeado Diretor do Grupo Escolar General Siqueira e tomou posse como professor catedrático da cadeira de Educação Moral e Cívica, Noções de Sociologia e Direito da Escola Normal de Aracaju.

Essas trajetórias reforçam o entendimento de como as instituições escolares, sejam os colégios particulares, seja o Ateneu Sergipense, foram *locus* de reprodução da elite sergipana. Elite da qual saíram sujeitos que se dedicaram ao ofício docente. Sujeitos que estabeleceram, a partir de si, a representação do bom professor. Professores que fundaram e dirigiram escolas, que depois constituíram o quadro

docente da única escola de Ensino Secundário mantida pelo poder público e que formaram novos quadros para a vida pública sergipana. Definiram, a partir de si, o perfil do ser docente, do ponto de vista da formação e da constituição do *habitus* civilizado.

Referências

AMORIM, S.S. **A trajetória de Alfredo Montes, 1848-1906**: representações da configuração do trabalho docente no ensino secundário em Sergipe. Aracaju: Fundação Oviedo Teixeira; São Cristóvão: Editora da UFS, 2009.

ANDERSON, R. The idea of the Secondary School in nineteenth century Europe. **Paedagogica Historica**, S/L, v. 40, n.1-2, p.93-106, abr. 2004.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. Tomo III – A transmissão da cultura. 5ed. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: INL, 1976.

CHERVEL, A. Quando surgiu o Ensino “Secundário”? **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 18, n.1, p.99-112, jan.-jun. 1992.

Haidar, M.L.M. **O Ensino Secundário no Brasil Império**. 2ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

NUNES, M.T. **História da educação em Sergipe**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Aracaju: Secretaria da Educação e Cultura do Estado de Sergipe/UFS, 1984. (Coleção Educação e Comunicação, v. 13).

PEREIRA, J.B.B. **A escola secundária numa sociedade em mudança** interpretação socioantropológica de uma experiência administrativa. São Paulo: Pioneira, 1969.

SILVA, E.A.V. da. **A formação intelectual da elite sergipana (1822-1889)**. 2004. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2004.

Enviado em Julho/2013
Aprovado em Novembro/2013

Fazer-se escola fazendo a cidade: as festas dos escolares em Nova Iguaçu (1916-1947)

Amália Dias

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - RJ Brasil.

amaliadias@gmail.com



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

Este artigo apresenta resultados de pesquisa de doutorado em que a função social da escola foi investigada a partir dos modos pelos quais as instituições de ensino mobilizavam e participavam da cena pública da cidade. A análise das solenidades e festas realizadas pelas escolas ou das quais estas participavam, a partir da imprensa local e de anotações em mapas de frequência escolar, descortinou um universo produtivo para pensar o entrelaçamento entre a escola e cidade, a função que se pretendia que a escola exercesse sobre a escolarização do espaço e dos sujeitos. Esses eventos, sobretudo as festas escolares e comemorações cívicas, apontam a construção de uma ordenação da escola para a instrução, não apenas em aspectos de letramento, mas também para hábitos de comportamento, valores morais e ritos de cidadania. A investigação focalizou um município do estado do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu. Para além de examinar as imbricações entre cidade e escola, o que se compreende como relevante é o processo concomitante em que escola e cidade se construíam mutuamente e de que modo as práticas educativas ensaiadas nas escolas, por alunos e professores, buscavam, também, educar a população da cidade e enraizar a escolarização enquanto modo de socialização.

Palavras-chave: Escolarização. Cidade. Civismo. Imprensa.

Building a city by building schools: school festivals in Nova Iguaçu (1916–1947)

Abstract

This article presents the results of doctoral research in which the social function of the school was investigated with regard to the ways in which educational institutions mobilize and participate in the public scene of the city. The analysis of ceremonies and festivals held by schools or in which they participated, based on the local press and notes in school attendance charts, reveals a productive area that represents the intertwining between school and city and the school's function with regard to the organization of spaces and people. These events, particularly school festivals and public celebrations, point to the construction of a role of the school for instruction not only in aspects of literacy but also in behavioral habits, moral values, and rights of

citizenship. The investigation focused on Nova Iguaçu, a city in the state of Rio de Janeiro. In addition to examining the interplay between city and school, the following were also considered relevant: the collaborative process in which school and city are mutually constructed and how educational practices exercised in schools by students and teachers can also be educational for the city's population, thereby establishing schooling as a way of socializing.

Keywords: Schooling. City. Civility. Press.

Hacerse escuela haciendo la ciudad: las fiestas de los escolares en Nova Iguaçu (1916-1947)

Resumen

Este artículo presenta los resultados de investigación de doctorado en que se investigó la función social de la escuela a partir de los modos por los que las instituciones de enseñanza movilizaban y participaban de la escena pública de la ciudad. El análisis de las solemnidades y fiestas realizadas por las escuelas o de las que estas participaban, a partir de la prensa local y de anotaciones en mapas de frecuencia escolar, descortinó un universo productivo para pensar el entrelazamiento entre la escuela y ciudad, la función que se pretendía que la escuela ejerciera sobre la escolarización del espacio y de los sujetos. Esos eventos, sobre todo las fiestas escolares y conmemoraciones cívicas, apuntan la construcción de una reglamentación de la escuela para la instrucción, no apenas en aspectos de alfabetización, sino también para hábitos de comportamiento, valores morales y ritos de ciudadanía. La investigación se concentró en un municipio del estado de Rio de Janeiro, Nova Iguaçu. Más allá de examinar las imbricaciones entre ciudad y escuela, lo que se comprende como relevante es el proceso concomitante en que escuela y ciudad se construían mutuamente y de qué modo las prácticas educativas practicadas en las escuelas, por alumnos y profesores, procuraban también, educar a la población de la ciudad y enraizar la escolarización en cuanto a modo de socialización.

Palabras clave: Escolarización. Ciudad. Civismo. Prensa.

1 Introdução

As pesquisas produzidas no campo da história da educação constataam que, em diferentes épocas, as instituições escolares participam de experiências engajadas na construção da identidade nacional e cívica dos alunos, por meio de disciplinas escolares, de material didático pertinente, de eventos e datas celebradas no interior das escolas ou no espaço externo. O tema da cidadania, com lembra Luciano Faria Filho é um “elo por excelência” entre cidade e escola (FARIA FILHO, 2005, p.32).

Cidade e escola foram espaços convocados a servir de cenário e a encenar a experiência de construção da cidadania, em diversos contextos e apropriações. Ao longo do século XIX, porém, além das escolas estarem presentes nas festas urbanas, houve um processo de escolarização desses eventos, e as festas cívicas tornaram-se principalmente festas escolares: “no século XX, a festa cívica se transforma em um momento privilegiado de a escola ocupar a cena da cidade. Nas festas, e pelas festas, a escola se mostra como educadora da infância e da juventude e, sobretudo, dos habitantes da cidade, inclusive de seus quadros dirigentes” (FARIA FILHO, 2005, p.34).

Por isto, os eventos promovidos pelas instituições de ensino ou a presença dos escolares em eventos locais são fontes importantes para a análise das funções sociais que a escola exerce em seu meio. Na pesquisa sobre as funções sociais dos processos de escolarização primária e secundária, em um município do estado do Rio de Janeiro, constatou-se, a partir da análise das fontes, tanto a participação das escolas em eventos da região, quanto a elaboração de eventos próprios das escolas que eram significados como importantes para a vida da cidade.

A imprensa local foi um recurso de registro das interações entre instituições de ensino e seu entorno. Não se trata, porém, de catalogar e descrever como as festas dos escolares se reproduziam no município. Mas, sim, pela escala de observação construída, interrogar de que forma as instituições de ensino mobilizavam a gestão da cidade. Quais as formas de interação entre as escolas e o lugar, com outros atores – materiais e sujeitos – que configuravam o espaço público urbano? Em que medida os processos de escolarização permitiam conhecer o desenvolvimento histórico do lugar?

A análise dos tipos de eventos escolares ocorridos, entre as décadas de 1910 e 1940, revela a construção de espaços de sociabilidade que convidavam a sociedade local a prestigiar os atos da vida escolar, assim como o progressivo enraizamento do aparato escolar na localidade. A escola era concebida como um equipamento, um ingrediente indispensável do desenvolvimento local, um instrumento de construção da *Nova Iguaçu*.¹

Num segundo momento, ocorreu a intensificação das festas dos escolares promovidas no espaço público, em função do calendário do Estado Novo (1937-1945), no qual se percebe que as escolas, além de participar das sessões cívicas, tornam-se protagonistas destes eventos, escolarizando tais atos da vida pública. É possível examinar ainda, como, através das festas dos escolares, as imbricações entre os

¹ Denominação do distrito-sede a partir de 1916. Todo o município passaria à denominação de Nova Iguaçu, provisoriamente pelo Decreto-lei n. 392-A, de 31 de março de 1938 e definitivamente a partir da reforma da divisão territorial do estado do Rio de Janeiro, pelo Decreto n. 641 de 15 de dezembro de 1939. Coleção de Leis do Estado do Rio de Janeiro. APERJ.

interesses dos grupos dirigentes locais e a construção do Estado Nacional encontravam-se no cenário do município. Constituíam-se a esfera de atuação estatal engendrando ações coletivas, construindo e reconstruindo espaços, moldando relações, corpos e sensibilidades, com a colaboração da instrução escolar nos modos de organizar a cultura local.

2 Fazer-se escola compondo a cena da cidade

A escala do município como posição de análise para investigar os processos de escolarização oferece meios de observar a função social da escola como produtora de identidades sociais e organizadora da cultura (para além da escola), num contexto histórico específico (não necessariamente homogêneo), em que é possível encontrar a construção de práticas importantes de intercâmbio entre cidade e escola, entre política e educação. No programa de pesquisa proposto por Luciano Faria Filho é fundamental a investigação da função social da escola:

Isto significa entender que a escola não age apenas intramuros, e sim tem uma ampliada atuação social na medida em que funciona como uma instituição que produz, divulga e legitima identidades, competências e modos de vida, ao mesmo tempo em que deslegitima outros (FARIA FILHO; BERTUCCI, 2009, p.14).

Portanto, o estudo dos processos de escolarização abrange considerar as funções da escola enquanto organizadora da cultura, de como a instituição se instrumentaliza para tal, observar a “cultura escolar em ação” e as tensões desse processo:

[...] a escolarização envolve, também, uma ação mais ou menos deliberada de educação das sensibilidades, valores e habilidades características do sujeito educado. No entanto, longe de qualquer idealização, estas dimensões da formação devem ser percebidas como estando intimamente relacionadas ao conjunto das experiências dos sujeitos (FARIA FILHO; BERTUCCI, 2009, p.14).

Um dos modos de acessar as formas pelas quais a escola organiza-se e organiza a cultura local é pesquisar na imprensa local por quais formas as instituições escolares se inscrevem na vida da localidade. O campo da pesquisa em história local e em história da educação tem tratado da importância da imprensa jornalística como objeto e fonte de pesquisa (CARVALHO; ARAUJO; GONÇALVES NETO, 2002).

O Jornal *Correio da Lavoura* foi fundado em 1917, no distrito-sede do município, comprometido com as bandeiras da lavoura, higiene e instrução. Era de supor que suas páginas guardariam espaço para os assuntos relacionados às instituições escolares da região.

Na construção da hegemonia, a imprensa é um recurso de defesa de propostas e visões de mundo, e sua ação busca disseminá-las. É notável o Jornal exercer essa função educativa pela forma como, por seus artigos, viabilizava a voz e a prática de sujeitos e experiências que buscavam disseminar instituições escolares e práticas educativas no município. E isso não ocorria de modo aleatório, porque os setores letrados daquela sociedade, mas, também, os que podiam ouvir comentários, conversas etc. sabiam da função da imprensa enquanto partido de interesses, plataforma de defesas e combates, como já haviam demonstrado as campanhas abolicionista e republicana. É necessário, portanto, também compreender historicamente o jornal local em suas bandeiras, na forma como se inseria na localidade e por quais lentes noticiava a cidade.

De fato, ao lado das denúncias por ampliação do número de matrículas e criação de escolas, das opiniões sobre as funções do ensino, da propaganda sobre a importância da instrução para o *progresso* moral e econômico local, diversas notas e densas descrições do *Correio da Lavoura* cobriam acontecimentos nas escolas do município.

Para o trabalho com a imprensa, o procedimento metodológico adotado foi o rastreamento, digitalização, transcrição e análise das matérias pertinentes identificadas no jornal, em todos os números semanais entre os anos de 1916-1950.

Ao final da década de 1910 e ao longo dos anos de 1920, o processo de avaliação dos alunos e as festas pelo encerramento do ano letivo foram constantemente noticiados nas páginas do semanário. O transcurso dos *exames finais*, a composição das bancas examinadoras e a lista dos alunos promovidos eram divulgados a cada fim de ano. Nos eventos específicos das escolas, a escolarização dos alunos era reverenciada com o anúncio dos resultados dos exames. As famílias, os representantes do poder público e da imprensa eram convidados a assistir a esses eventos, como as exposições públicas dos trabalhos escolares.²

Ainda que um calendário escolar mais extenso de comemorações e solenidades cívicas tenha sido adensado no período pós-1930, muitas preocupações e práticas estavam presentes nos anos de 1910 e 1920, e parte de suas formas rituais perduraram nas décadas posteriores. O engajamento das agências estaduais de

² PELA INSTRUÇÃO, 13 dez 1917; ANCHIETA, 13 dez 1917; ANCHIETA, 20 dez 1917; PELA INSTRUÇÃO, 20 dez 1917; EXAMES, 27 nov 1919; MESQUITA, 04 dez 1919. ENSINO PRIMÁRIO, 02 dez 1920. EXAMES, 16 dez 1920; COLLEGIO PARIZ, 16 dez 1920. EXAMES, 17 nov 1921. EXAMES, 08 dez 1921; EXAMES, 22 dez 1921; EXAMES, 14 dez 1922; EXAMES ESCOLARES, 22 nov 1923; EXAMES ESCOLARES, 29 nov 1923; EXAMES ESCOLARES, 13 dez 1923; OS EXAMES NAS NOSSAS ESCOLAS, 20 nov 1924. ENCERRAMENTO DE AULAS, 26 nov 1925; EXAMES E EXPOSIÇÃO DE TRABALHOS, 03 dez 1925; EXAMES, 10 dez 1925; EXAMES, 16 dez 1926; EXAMES, 23 dez 1926; EXAMES, 30 dez 1926; ENCERRAMENTO DAS AULAS, 20 dez 1928; EXAMES, 10 jan 1929; EXAMES, 17 jan 1929; EXAMES DE PROMOÇÃO NA 2ª ESCOLA MIXTA DE IGUASSU, 12 dez 1929; EXAMES FINAIS DE PROMOÇÃO DA 33 ESCOLA MISTA DE N. IGUASSU, 26 dez 1929.

fiscalização do ensino para a inclusão de comemorações cívicas nas escolas era replicado pelo Jornal. Em setembro de 1917, sob o título da matéria *A ideia de Patria*, era transcrita uma circular da Diretoria dos Negócios do Interior e Justiça do estado, enviada aos superintendentes do ensino em todos os municípios, para que estes repassassem aos professores a ordem de explicar aos alunos, “visando fortalecer-lhes o civismo e o espirito de nacionalidade”, os motivos da data da Independência do País, “procurando desenvolver-lhes o amor à Patria e o culto à memoria d'aquelles que viveram para o engrandecimento della”³ Em 1919, há descrições de “festejos civicos” realizados na cidade, sob a direção do professor da “1ª escola publica masculina”, Augusto José Rodrigues da Silva Junior.⁴ Do evento participaram “cavalheiros” e famílias “pertencentes a nossa melhor sociedade”. Houve o hasteamento do pavilhão nacional, com o canto do hino nacional, do hino da Bandeira e do hino da República pelos alunos. O professor falou sobre a data e senhoritas e alunas recitaram poesias, sonetos e monólogos. Os alunos também demonstraram exercícios de ginástica sueca. Após encerramento dos festejos no edifício da 1ª escola masculina, o professor, seus alunos e auxiliares visitaram a 1ª escola mista e a 1ª escola feminina, sendo então executados novamente o hino nacional e o hino da bandeira. Também houve recitativo de poemas pelos alunos nas escolas visitadas. À noite, o professor Augusto José Rodrigues ofereceu na sua residência uma sessão literária seguida de grande baile⁵

Em coluna de primeira página, o tema do *Ensino Civico* era defendido pelo Jornal em 1919: “Pelo que temos dito innumeradas vezes o conhecimento do ensino civico faz com que crianças e adultos tenham sciencia dos grandes feitos dos nossos heroes (...)”. Ao dotar as pessoas de instrução, acreditava-se ser possível desfazer a situação pela qual se fechava o comércio, à revelia da compreensão do motivo dos feriados: “A nossa historia encerra as mais belíssimas epopéas [...] É necessario os poderes públicos, secundados por elementos particulares, desenvolverem a mais intensa propaganda em prol do ensino cívico”.⁶

Nos anos de 1920, além da ritualização das atividades escolares, a *Festa da Bandeira* e o *Dia da Árvore* constituíam as datas mais comemoradas nas escolas em Iguazu. A comparação do relato das comemorações pelo Dia da Árvore nas escolas públicas da cidade revela um mesmo programa de hinos, bailados e recitativos de poesias, discursos sobre a importância da data, “o culto pela arvore” e o plantio de mudas. Em 1926, além do programa executado em cada escola, houve reunião de algumas instituições na Praça Ministro Seabra, com a presença da imprensa local, de populares e “representantes de diversas classes”, onde foi repetido o programa ensaiado nas escolas.⁷ Naquele mesmo ano, o Jornal descrevia a *Festa da Bandeira* nas

³ A IDEIA DE PATRIA, 06 set 1917, pág.1.

⁴ 7 DE SETEMBRO. COMO A GRANDE DATA FOI COMMEMORADA NESTA CIDADE, 11 set 1919.

⁵ 7 DE SETEMBRO. COMO A GRANDE DATA FOI COMMEMORADA NESTA CIDADE, 11 set 1919.

⁶ ENSINO CIVICO, 16 out 1919, pág 1.

⁷ A FESTA DA ARVORE, 07 out 1926.

escolas da cidade, a partir do “programma de festas” da 6ª escola mista, “dirigida” pela professora Venina Corrêa Torres. A solenidade contou com a assistência de “nossas autoridades, muitas exmas famílias e mais pessoas gradas”. Levados pelas professoras, os alunos realizaram no edifício da Prefeitura o juramento à Bandeira. O prefeito e professores discursaram e procedeu-se à execução do hino nacional. Voltando à escola, o prefeito distribuiu prêmios aos alunos “que mais se distinguiram por sua aplicação e comportamento”. Outros hinos foram entoados pelos alunos, assim como houve uma sessão literária, “prolongando-se as festas por quasi (sic) todo o resto do dia”. Nas escolas mistas das ruas Dr. Thibau e Madureira (no distrito-sede) também foram realizadas “solenidades civicas”, com a participação de escoteiros que “abrilhantaram o acto”. Os alunos, “bem ensaiados”, cantaram hinos, e os professores discursaram sobre a “festividade”. A matéria era encerrada repetindo o apoio do Jornal a este tipo de evento, parabenizando aos professores pelo êxito dos festejos e “pelo exemplo de civismo dado aos seus jovens alumnos”.⁸

Ao que parece, a citação pelo Jornal dos nomes das professoras e dos alunos participantes consistia numa forma de tributar certa distinção aos mesmos, pelo êxito dos eventos realizados.

A constância e a minúcia das descrições apresentadas pelo Jornal sobre os exames escolares, o encerramento do ano letivo, as exposições de trabalhos escolares e a realização de solenidades cívicas não deve ser compreendida apenas pela presença de um representante do Jornal em cada evento, geralmente convidado pela escola, mas, também, pela importância conferida pelo Jornal a essas ocasiões. Noticiar os eventos em escolas era dar a ver o nível de organização da sociedade local, a presença de instituições de ensino, de professores dedicados e de alunos bem sucedidos. Dialeticamente, tornar os exames finais em atos solenes, premiar os alunos, convidar autoridades políticas, famílias e imprensa, era um meio de projetar e enraizar os rituais escolares na vida social, envolvê-los de expressividade, inscrevê-los na cidade. Preparar os alunos para execução de cânticos, hinos, preleções, exercícios de ginástica, desfiles etc. eram meios de disseminar, via escolas, concepções de mundo, de comportamento, de cidadania, de nacionalismo, que se buscava enraizar em toda sociedade.

Segundo Marta Carvalho, as festas escolares eram prescritas em função da “eficiência pedagógica” que poderiam comportar sobre os escolares e sobre o meio social em que funcionava a escola, mobilizando experiências de representação ou evocação de atos que deveriam ser imitados, apreciados, receber e perceber a aprovação social das realizações encenadas, constituindo lições vividas (CARVALHO, 1998, p. 178-179). Em sua análise sobre as práticas comemorativas realizadas pela Associação Brasileira de Educação, na década de 1920, a autora adverte que, ainda que

⁸ FESTA DA BANDEIRA, 02 dez 1926.

fossem de diversos temas e variadas formas, e que cada evento parecesse ser uma prática singular e pontual que se esgotava no próprio ato, na verdade, esses episódios “tecem uma rede entre si pela repetição dos mesmos agentes, os mesmos em várias situações, e, ainda, pela equivalência de regras de procedimento” (CARVALHO, 1998, p.181). Pretendia-se que o civismo ensaiado nas escolas servisse de “fôrma” dos modos de educação a inculcar, para que a educação colaborasse na criação de uma disciplina consciente e voluntária sem emprego da força física (CARVALHO, 1998, p.150-151).

3 A escolarização das festas cívicas

Investigar o sentido de *cívico* que aparece nas descrições dos eventos com a participação das escolas implica conhecer o que significava *civismo* no contexto específico da época. O nacionalismo era tema relevante nas escolas desde a década de 1910. As comemorações de datas históricas, atividades e práticas integravam o cotidiano escolar, mas, segundo Carlos Bertolini (2000) portavam o estatuto de atividades complementares às atividades escolares, mantinham um caráter de exterioridade face às práticas escolares cotidianas. No trabalho empírico na pesquisa com o Jornal *É*, de fato, constatada a presença cotidiana das festas escolares em Nova Iguaçu desde fins da década de 1910, sendo, também, algumas movidas pelo caráter diretamente *cívico*, se *cívico* estiver compreendido como vinculado à noção de nação, de pátria, da perspectiva do nacional.

Marta Carvalho (1998), ao examinar o *discurso cívico* promovido no interior da Associação Brasileira de Educação, lida com uma compreensão mais alargada do termo e demonstra como a *questão* educacional foi instrumentalizada como uma *questão cívica*. Revestida da função organizadora que o tema do civismo acionava, a ação educacional colaborou na constituição de um modelo, de um perfil de cidadão condizente com as expectativas de exercício de cidadania prescritas (CARVALHO, 1998, p.137). A ação educacional movida pelas projeções da insuficiência do povo, caracterizado como amorfo, doente, improdutivo, projeções estas gestadas na organização de um pensamento social autoritário ao longo da Primeira República, evidencia a contribuição da escolarização na produção, “no movimento, de dispositivos de sustentação de modelos políticos fortemente excludentes” (CARVALHO, 1998, p.138).

Ao longo da década de 1930, a relação entre civismo, patriotismo, nacionalismo e escola se modifica (BERTOLINI, 2000). A associação entre patriotismo e educação gerou o civismo de novo tipo divulgado a partir do espaço escolar, em que o civismo deixava de ser tema complementar e assumia centralidade na organização das atividades escolares. Para este fim, foi atribuído à educação o papel central de ensino de conteúdos e práticas que deveriam criar o cidadão destinado a construir o futuro virtuoso do país. Esse movimento transbordava o espaço interno da escola, porque o

governo lançaria mão com frequência do espaço urbano como sucedâneo da participação pública e do exercício das liberdades civis (BERTOLINI, 2000).

O que se compreende, no exame das fontes de pesquisa, é que, no pós-1930, a construção da ideia de *nação* será cada vez mais, no interior das instituições escolares e nas comemorações públicas, identificada com o civismo. O civismo é subordinado, no interior de uma articulada ação político-cultural do governo de Getúlio Vargas, à certas práticas e concepções de nacionalidade. Sob a ótica da ação governamental da União no pós-1930, “a formação da nacionalidade era entendida como algo que dependia da construção de certas práticas disciplinares de vida que, pouco a pouco, fossem introjetando no cotidiano dos cidadãos a consciência de vida comum, a consciência cívica” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p.92). Portanto, a maior incidência de registros de solenidades no pós-1930 e durante o Estado Novo, verificada em Nova Iguaçu, é sintomática dos investimentos, feitos no período, para a construção de um calendário escolar vinculado a disseminar, via escolas, práticas e memórias relacionadas à formação da nacionalidade.

Nos anos iniciais da década de 1930, o *Correio da Lavoura* acompanhava e valorizava, constantemente, a criação do Ginásio Leopoldo, instalado no distrito-sede. A instituição recebeu subvenção da prefeitura e acolhia o ensino primário e o curso ginásial, nas seções de curso comercial e secundário. Os eventos promovidos pela escola foram noticiados, como os espetáculos teatrais, festivais de caridade e a celebração de datas nacionais, comemorações cívicas, recitais, olimpíadas esportivas, além do aniversário da instituição, que passou a ser comemorado juntamente com o Dia de Tiradentes.⁹

As escolas públicas do município também se apresentavam no repertório de eventos da cidade. Em 1931, a *festa da primavera* ocorreu pela concentração de cerca de mil crianças na Praça dr. João Pessoa, à convite do prefeito, Sebastião Arruda Negreiros. “Autoridades locais, pessoas de destaque e exmas famílias” prestaram assistência ao evento, que contou com plantio de mudas, discursos do prefeito e de estudantes. Além dos alunos do Grupo Escolar, alunos de outras cinco escolas públicas participaram do evento¹⁰

A festa parece ter sido um ensaio para a *parada escolar* advinda no mês seguinte. Tratava-se de comemoração da cidade pelo primeiro aniversário da Revolução de 1930. A *parada escolar* integrava o grande programa de festejos. Previam-se a presença de todas as escolas públicas e particulares do município que deviam se

⁹ GYMNASIO LEOPOLDO, 23 out 1930; GYMNASIO LEOPOLDO. SEU PROGRAMMA FESTIVAL CIVICO E DE CARIDADE, 13 ago 1931; GYMNASIO LEOPOLDO, 20 ago 1931; GYMNASIO LEOPOLDO. COMMEMORAÇÃO CÍVICA DE 7 DE SETEMBRO, 03 set 1931; GYMNASIO LEOPOLDO. SEU PRIMEIRO FESTIVAL TEATRAL, 27 ago 1931.

¹⁰ FESTA DA PRIMAVERA, 24 set 1931.

concentrar na praça dr. João Pessoa, em lugares demarcados por escola. Os alunos e professores das escolas de Queimados, Nilópolis, Austin, Mesquita e Morro Agudo (distritos do município de Iguazu) seriam transportados por trens especiais, não sendo obrigatório o uso de uniforme, cabendo às crianças levarem a sua própria merenda e a cada escola apresentar recitativos ou discursos alusivos à data.¹¹

Ao comentar os festejos do aniversário da “Revolução” no país, na capital federal, e de “varias festividades promovidas pelo governo municipal” em Iguazu, o Jornal destacava, na cidade, “a que mais viva impressão deixou no espírito publico a grande concentração das Escolas estaduais, municipais e particulares do municipio”, na Praça João Pessoa.¹²

Na descrição detalhada do episódio, incluíam-se os hinos entoados pelos alunos, o discurso do prefeito Arruda Negreiros e o agradecimento deste ao concurso prestado pelas escolas ao evento. Foi inaugurado o jardim da praça “util e magnifico melhoramento com que acaba s.s. de concorrer para a esthetica da cidade”. Além dos discursos e recitativos, os alunos participaram do desfile pela rua Getúlio Vargas. As comemorações prosseguiram ao longo do dia, com sessão cívica no Cine Verde, com participação de alunos de escolas da cidade. Os festejos noturnos deram-se no “novo logradouro publico bem iluminado”, com a presença de famílias e populares que apreciaram a banda de música, alojada no coreto local. Enquanto isto um baile acontecia no salão do Fórum.¹³

Esse evento é bastante simbólico do que se está buscando destacar sobre a participação das escolas na vida social urbana. As escolas levavam práticas ensaiadas, da escola para as ruas, inscrevendo-se como atores em momentos considerados importantes pela sociedade local. A presença dos escolares no evento político de comemoração do novo regime, na inauguração da praça com o nome do político cujo assassinato é aludido como estopim do movimento de 1930, o desfile pela rua recém-inaugurada pelo chefe do Governo Provisório com seu próprio nome, são eventos que possibilitam refletir sobre a função social da escola para além de seu universo interno. A forma ensaiada como essas escolas participavam, em lugar de destaque, previamente demarcado, com participações de oratória e demonstração artística, sinalizam a intenção de que essas instituições produzissem e representassem um novo ordenamento dos sujeitos e dos usos dos espaços.

Comparativamente com os anos anteriores, a partir de 1935 houve um aumento expressivo da cobertura do Jornal sobre eventos, solenidades, festas escolares, sessões cívicas. Isto se observa tanto pelo maior número de eventos quanto pela extensão dos mesmos. Essa observação vai ao encontro do registro das

¹¹ GRANDE PARADA ESCOLAR, 22 out 1931.

¹² O DIA DA VITÓRIA, 29 out 1931.

¹³ O DIA DA VITÓRIA, 29 out 1931.

solenidades nos mapas de frequência de Nova Iguaçu¹⁴. Os *mapas de frequência* do serviço de inspeção estadual consistiam em documentos preenchidos pelos professores das escolas, fornecendo as informações requeridas em diversos campos dispostos no documento impresso. Os mapas deveriam ser enviados mensalmente aos inspetores do ensino da respectiva região escolar em que se inseria o município onde funcionava a escola.

O procedimento metodológico adotado foi a digitalização de todos os mapas escolares dos distritos de Iguaçu entre 1929-1950 e, posteriormente, a transcrição, comparação, análise e sistematização dos dados coletados por campos de informação selecionados.

Os registros das solenidades e eventos nos mapas de frequência estão situados entre os anos de 1935 e 1949 e foram predominantes as solenidades de motivação cívica. As datas repetidamente citadas foram a Semana ou Dia da Criança, 7 de setembro, 15 e 19 de novembro, a Semana ou Dia de Duque de Caxias, e, em agosto, o dia da Árvore. O dia da Abolição, o aniversário da instauração do Estado Novo, o aniversário do presidente Vargas também são constantemente lembrados. O dia ou a semana da Asa, o dia de Tiradentes, o dia do Pan-Americanismo e a vitória dos países aliados na 2ª Guerra, assim como o centenário do Barão do Rio Branco (1945), também são eventos registrados em algumas escolas. As solenidades cívicas poderiam ocorrer por iniciativa das escolas ou em associação com outras atividades no espaço público, em função da data celebrada.

No exame das comemorações, nota-se que as solenidades diretamente ligadas ao universo escolar também se tornaram mais densas, com programas mais elaborados. No Grupo Escolar Rangel Pestana, em 1935, o encerramento das aulas foi celebrado na sede do “Sport Club Iguassú”, novamente com a participação do coronel Sebastião H. Mattos, Jarbas Cordeiro, diretor de instrução municipal e de representante da folha. O corpo docente apresentou-se quase completo. A diretora Venina Côrrea Torres discursou, assim como alguns alunos e professoras. Homenagens foram prestadas entre a direção, docentes e alunos. A leitura pública das notas dos exames é reveladora da solenidade que se buscava imprimir às atividades escolares. Alunos foram premiados com “a nota máxima de distinção” e um conjunto musical, canto orfeônico e recitativos animaram o final do evento.¹⁵

Para além da cobertura dos eventos organizados pelas escolas, encontra-se no Correio da Lavoura, para o mesmo período, colunas, crônicas e artigos que voltam a tratar da importância do nacionalismo e do civismo para a educação da juventude. Em 1939, publicava-se um artigo da Diretoria de Propaganda e Publicidade, do governo

¹⁴ Fundo Departamento de Educação, Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro.

¹⁵ GRUPO ESCOLAR RANGEL PESTANA, 12 dez 1935.

paulista, intitulado: *O conceito de pátria no Estado Novo*.¹⁶ Afirmava-se que o conceito de Pátria havia sido recuperado em seu “verdadeiro sentido”, fruto de “uma educação elaborada num período de quase nove anos” e que significava “unidade moral dum país

Explicitava-se, como evidenciam as pesquisas sobre a política educacional do Estado Novo, que foi depositada nas escolas a missão de disseminar certo tipo de civismo, de culto a Pátria e ao Chefe da Nação, de interesse do regime autoritário. O artigo exaltava as atitudes do presidente Vargas como exemplos de patriotismo e de união entre povo e governo, por ter agido no sentido de melhorar as condições econômicas e educacionais do povo: “Diante de um quadro de disciplina de nossas energias espirituais e materiais a palavra Pátria tem hoje um significado mais extenso e, por ser tão evocativa, sugere um inadiável compromisso de fé por parte daqueles que verdadeiramente amam este Brasil renovado e poderoso”.¹⁷ (CORREIO DA LAVOURA, 1939, inserir p.2).

Em 1939, na sessão solene no “Gymnasio Leopoldo” pelo Dia da Pátria, que contou com a presença de autoridades locais, o diretor Leopoldo Machado salientou “os deveres das escolas de verdade para a formação do caráter dos seus alunos”.¹⁸ (CORREIO DA LAVOURA, 1939, inserir p.2).

Os festejos eram significados como atividades importantes junto aos alunos e o Jornal destacava a impressão causada pelos desfiles de escolares:

[...] o desfile, principalmente dos alunos do Gymnasio Leopoldo, Curso Iguassu e Collegio Santo Antonio, marcou uma nota de puro civismo nas ruas da cidade, onde se via grande número de famílias, além das autoridades locais. Corpo de ciclistas, de atletas, banda de tambores, guardas de honra, corpo docente, alunos. A formatura dos professores com os seus alunos impressionou pela grande lição de que as lições de civismo, como de tudo, devem vir de cima, dos pais e dos mestres.¹⁹

Carlos Américo Bertolini (2000, p.51) analisa as formas e os conteúdos das solenidades cívicas do Estado Novo, enquanto encenações do poder e portadoras de um projeto educativo da sociedade, fundamentadas numa “sacralização da política” que ocorreu pela colaboração do Estado com a Igreja Católica. No calendário do regime receberam atenção o *Dia da Bandeira Nacional*, a *Semana da Pátria*, o *Dia de Tiradentes* e a *Proclamação da República*. Foram acrescentados o *Aniversário da Revolução de 1930 e do Estado Novo*, a *Solenidade em Memória dos Mortos* na pejorativamente denominada *Intentona Comunista*, além da transfiguração do “*Dia do Trabalhador*” em *Dia do Trabalho*, o *Dia Nacional da Juventude* (comemorado na data de aniversário do

¹⁶ O CONCEITO DE PÁTRIA NO ESTADO NOVO, 07 set 1939.

¹⁷ O CONCEITO DE PÁTRIA NO ESTADO NOVO, 07 set 1939.

¹⁸ DIA DA PÁTRIA, 14 set 1939.

¹⁹ DIA DA PÁTRIA, 14 set 1939.

Presidente), a *Parada da Mocidade e da Raça* (ao longo da Semana da Pátria), o *Dia da Criança*, e as homenagens a Caxias, Tiradentes, Barão do Rio Branco, entre outros *vultos da pátria* (BERTOLINI, 2000).

As matérias do Jornal e as anotações nos mapas de frequência evidenciam que as escolas em Iguazu e as lideranças políticas locais compartilharam dessas práticas em que as escolas elaboravam, participavam, conduziam e repetiam, continuamente, rituais e práticas que almejavam educar politicamente essas populações, de forma a inculcar um nacionalismo, revestido de caráter religioso, devotado à pátria e ao chefe da nação. As associações operadas entre a Igreja católica e o Estado autoritário fomentaram a projeção da nação como objeto de culto, revestida da aura de misticismo e de enlevado devotamento, fosse nos discursos dos ideólogos e partidários do regime, fosse nas práticas culturais das solenidades cívicas (BERTOLINI, 2000, p.53). Parte desse calendário e do formato dos eventos era praticado desde o final da década de 1910, o que revela traços das continuidades das relações entre escola, cidadania e cidade, ainda que diferentes significados tenham revestido diferentes momentos políticos.

Maurício Parada (2003) examina como o Canto Orfeônico e a Educação Física significaram, mais do que a propaganda ou a retórica cívica, práticas disciplinares e pedagógicas que buscavam conformar a juventude a um modelo de cidadão: “a articulação entre as cerimônias e as práticas escolares tornou-se um dos mais importantes *locus* onde se definiu a participação cívica da juventude durante o Estado Novo.” (PARADA, 2003, p.11).

O expressivo volume de matérias sobre festas cívicas nas ruas principais da cidade, com participação central de escolas, em Iguazu, além de atestar as imbricações entre escola e ordenamento, ou pelo menos, certa teatralização do espaço público, chamou atenção, também, para a repetição dos formatos utilizados, dos sujeitos presentes, na relação com as *autoridades* locais.

Torna-se evidente o empenho dos dirigentes políticos locais em promover esses eventos, em dar a ver que o município participa, tem modos de demonstrar seu tônus civilizatório, sobretudo pela participação dos escolares nas expressões de culto à pátria, à bandeira, à criança, ao chefe de governo etc. Contudo, apropriações realizadas pelos sujeitos participantes dessas experiências e “sentidos variados” poderiam ser construídos na experiência de aprendizagem que as festas escolares propiciavam (FARIA FILHO, 2005, p.34).

Em geral as datas comemoradas em Iguazu foram as mesmas do calendário nacional. No exame das matérias, no curso do tempo, nota-se a progressiva intensificação da frequência dos eventos e da extensão dos mesmos. Os motivos cívicos são os mais recorrentes, e seus rituais passaram a permear, também, a

ritualização das práticas essencialmente escolares, como nas festas de encerramento do ano letivo. Mais do que evidenciar a construção de uma identidade local, ao que parece, é o sentimento de pertença a uma nacionalidade que move esses episódios, com o interesse dos sucessivos prefeitos em demonstrar-se alinhados a certas práticas e concepções de cidadania.

A repetição e a sucessão dos eventos também revela certa pedagogia, que espetacularizava as práticas, teatralizava a participação dos sujeitos, engessava os passos, os ditos, os cânticos, as posturas. Além das repetições, a cada ano, de um conjunto de comemorações pautadas por um calendário escolar, havia, também, uma certa continuidade no formato, ao longo do tempo, na comparação entre os eventos.

A repetição do formato dos eventos buscava ensinar aos alunos, às famílias e à cidade, um modo específico de socialização. Na escala de observação de Nova Iguaçu, é possível acompanhar a realização local, a capilarização, via elites dirigentes, bem como o alcance da política educacional e cultural do Estado Novo, que entrelaçou nacionalismo, civismo e instrução. Tratava-se da configuração de uma ideia de nação, do nacional, que materializava-se nos desfiles escolares, nas sessões cívicas. Movimentos locais que buscavam inserir a região na nação, fazê-la constituir-se em nação.

3 Conclusão

Pelo trabalho com o *Correio da Lavoura*, foi possível localizar minuciosas descrições sobre os eventos realizados nas escolas da cidade e do município ou ocorridos com a participação dos escolares. O levantamento realizado no Jornal demonstra a maior frequência de notícias, entre 1917 e 1929, sobre os exames finais e o encerramento do ano letivo nas escolas, as comemorações, entrega de prêmios e a publicação do nome dos alunos promovidos por série. Tais registros foram mantidos nas décadas de 1930 e 1940, mas perderam importância ao lado da maior profusão de eventos cívicos em escolas ou com a participação das mesmas, durante todo o ano escolar.

Foi significativa a ocorrência e a cobertura jornalística das comemorações cívicas realizadas no período do Estado Novo (1937-1945), assim como o registro dessas ocorrências nos mapas de frequência das escolas públicas primárias do município. Tais acontecimentos mobilizavam as escolas municipais, estaduais e particulares do município, instituições de ensino primário, profissional e secundário, com a presença das autoridades locais e das famílias dos alunos. Através da análise das formas como esses eventos ocorriam na cidade de Nova Iguaçu, muitas vezes para além do espaço das escolas, recuperam-se informações e registros das interações ou

interdições das atividades escolares com o espaço da cidade e com sua ambiência política, cultural e social. É viável, também, pelo trabalho com a imprensa, entrever o sentido desses cultos à pátria e ao chefe do governo como projetos de formação da nacionalidade e a participação dos poderes municipais e de parcelas da sociedade civil fomentando essas atividades.

No cenário urbano do distrito-sede, as funções sociais da escola enquanto organizadora da cultura encontravam um ambiente favorável de expansão, tanto junto aos alunos quanto na encenação, para a população, de novos códigos de comportamento e visões de mundo. A participação das escolas na vida pública da cidade, ocupando e constituindo este espaço nas solenidades, festas cívicas e paradas escolares, alinhava a escola às expectativas de construção da nacionalidade. Tratava-se da configuração de um exercício de cidadania que pretendia inculcar uma submissão devotada aos interesses nacionais, à pátria revestida de caráter sagrado e materializada no culto ao chefe do poder federal. Dialeticamente, ainda que de maneira ensaiada e condicionada, a infância e juventude, por meio da escolarização, eram chamadas a participar de experiências de formação política.

Os registros de eventos realizados em escolas, pelas escolas, ou com a participação das escolas, existiam em Iguazu desde os anos de 1910. Ao transformar em solenidades e teatralizar atos da vida escolar, como os exames finais e a exposição de trabalhos, ao promover as festas do dia da árvore e da bandeira, a escola operava uma valorização, plantava um lugar de relevância de suas atividades no ambiente em que estavam localizadas, inscrevendo a escolarização na vida do lugar. Ao conferir prêmios e aplausos aos alunos e professores, promovia-se a valorização da cultura letrada, da progressão dos estudos e de aspectos da vida cívica.

O que foi possível diferenciar, no pós-1930, é que os motivos nacionais, inscritos e aumentados no calendário, sobretudo no Estado Novo, foram transbordando para a vida pública, tornando-se sempre mais frequentes e compondo as festas cívicas em festas escolares. Os estudantes e seus professores tornavam-se, em suas encenações de cantos, hinos, discursos e marchas, o depósito do futuro que se almejava construir, o avesso do Jeca-tatu (previamente forjado) que se tentava conformar, pela saúde e instrução, aos projetos autoritários de hegemonia em curso. Para estes eventos concorriam tanto as circulares baixadas pelas agências de governo, que buscavam inculcar no cotidiano das escolas essas festividades, quanto os convites dirigidos às escolas oriundos dos dirigentes locais, para participação em eventos promovidos na cidade. Interesses locais e nacionais forjavam essas experiências em que a escola disseminava e espelhava modelos de cidadania que se buscava inculcar na população. É relevante perceber, ainda, que os festejos cívicos, as exposições e solenidades ampliavam a ação educativa do Estado, portanto, com a participação de diversas agências, entre elas, a escola, a imprensa, a família, os governos locais.

Referências

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – APERJ. Decreto-lei n. 392-A/1938; Decreto n. 641/1939. In: **Coleção de Leis do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: APERJ, 1938, 1939.

BERTOLINI, C.A. **Encenações patrióticas: a educação e o civismo a Serviço do Estado Novo (1937-1945)**. 2000. Inserir n. de folhas. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2000.

CARVALHO, M.M.C de. **Molde Nacional e Fôrma Cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

CARVALHO, C. H.; ARAUJO, J. C. S.; GONÇALVES NETO, W. Discutindo a História da Educação: a imprensa enquanto objeto de análise histórica (Uberlândia-MG, 1930-1950). In: ARAUJO, J.C.S.; Gatti JR., D. (Orgs.). **Novos Temas em História da Educação Brasileira: Instituições Escolares e Educação na Imprensa**. 3ed. Campinas, Uberlândia: Autores Associados, EDUFU, 2002. v. I, p. 67-90.

7 DE SETEMBRO. COMO A GRANDE DATA FOI COMMEMORADA NESTA CIDADE. *Correio da Lavoura*. Nova Iguaçu, ano III, n.130, 11 set. 1919.

A IDEIA DE PATRIA. *Correio da Lavoura*. Nova Iguaçu, ano I, n.25, 6 set. 1917.

A FESTA DA ARVORE. *Correio da Lavoura*. Nova Iguaçu, ano X, n.499, 7 out. 1926.

ANCHIETA. *Correio da Lavoura*. Nova Iguaçu, ano I, n.39, 13 dez. 1917.

ANCHIETA. *Correio da Lavoura*. Nova Iguaçu, ano I, n.40, 20 dez. 1917.

DIA DA PÁTRIA. *Correio da Lavoura*. Nova Iguaçu, ano XXIII, n.1.173, 14 set. 1939.

ENCERRAMENTO DE AULAS. *Correio da Lavoura*. Nova Iguaçu, ano XI, n.454, 26 nov. 1925.

ENSINO CIVICO. *Correio da Lavoura*. Nova Iguaçu, ano III, n.135, 16 out. 1919.

EXAMES. *Correio da Lavoura*. Nova Iguaçu, ano III, n.141, 27 nov. 1919.

EXAMES. *Correio da Lavoura*. Nova Iguaçu, ano IV, n.196, 16 dez. 1920.

EXAMES. *Correio da Lavoura*. Nova Iguaçu, ano V, n.244, 17 nov. 1921.

EXAMES. *Correio da Lavoura*. Nova Iguaçu, ano V, n.247, 8 dez. 1921.

EXAMES. *Correio da Lavoura*. Nova Iguaçu, ano V, n.249, 22 dez. 1921.

EXAMES. *Correio da Lavoura*. Nova Iguaçu, ano VI, n.300, 14 dez. 1922.

EXAMES. *Correio da Lavoura*. Nova Iguaçu, ano XI, n.456, 10 dez. 1925.

EXAMES. *Correio da Lavoura*. Nova Iguaçu, ano X, n.509, 16 dez. 1926.

EXAMES. *Correio da Lavoura*. Nova Iguaçu, ano X, n.510, 23 dez. 1926.

EXAMES. *Correio da Lavoura*. Nova Iguaçu, ano X, n.511, 30 dez. 1926.

EXAMES. *Correio da Lavoura*. Nova Iguaçu, ano XII, n.617, 10 jan. 1929.

EXAMES. *Correio da Lavoura*. Nova Iguaçu, ano XII, n.618, 17 jan. 1929.

EXAMES DE PROMOÇÃO NA 2ª ESCOLA MIXTA DE IGUASSU. *Correio da Lavoura*. Nova Iguaçu, ano XIII, n.665, 12 dez. 1929.

EXAMES E EXPOSIÇÃO DE TRABALHOS. *Correio da Lavoura*. Nova Iguaçu, ano XI, n.455, 3 dez. 1925.

EXAMES ESCOLARES. *Correio da Lavoura*. Nova Iguaçu, ano VII, n.349, 22 nov. 1923.

EXAMES ESCOLARES. *Correio da Lavoura*. Nova Iguaçu, ano VII, n.350, 29 nov. 1923.

EXAMES ESCOLARES. CORREIO DA LAVOURA. NOVA IGUAÇU, ANO VII, N.352, 13 DEZ. 1923.

EXAMES FINAIS DE PROMOÇÃO DA 33 ESCOLA MISTA DE N. IGUAÇU. *Correio da Lavoura*. Nova Iguaçu, ano XIII, n.667, 26 dez. 1929.

EXAMES FINAIS E DE PROMOÇÃO DOS ALUNOS DA 1ª ESCOLA MISTA DE NOVA IGUAÇU. *Correio da Lavoura*. Nova Iguaçu, ano XVI, n.820, 1º. dez. 1932.

EXPOSIÇÃO DE TRABALHOS. *Correio da Lavoura*. Nova Iguaçu, ano XIX, n.978, 19 dez. 1935.

EXPOSIÇÃO DE TRABALHOS ESCOLARES. *Correio da Lavoura*. Nova Iguaçu, ano XIV, n.716, 4 dez. 1930.

EXPOSIÇÃO DE TRABALHOS ESCOLARES. *Correio da Lavoura*. Nova Iguaçu, ano XV, n.766, 19 nov. 1931.

EXPOSIÇÃO DE TRABALHOS ESCOLARES. *Correio da Lavoura*. Nova Iguaçu, ano XVI, n.820, 1º. dez. 1932.

EXPOSIÇÃO DE TRABALHOS ESCOLARES. *Correio da Lavoura*. Nova Iguaçu, ano XVI, n.821, 8 dez. 1932.

EXPOSIÇÃO DE TRABALHOS DA SEGUNDA ESCOLA MISTA. *Correio da Lavoura*. Nova Iguaçu, ano XV, n.768, 03 dez 1931.

EXPOSIÇÃO DE TRABALHOS NO G.E. RANGEL PESTANA. *Correio da Lavoura*. Nova Iguaçu, ano XIX, n.977, 12 dez. 1935.

FESTA DA BANDEIRA. *Correio da Lavoura*. Nova Iguaçu, ano X, n.507, 2 dez. 1926.

FESTA DA PRIMAVERA. *Correio da Lavoura*. Nova Iguaçu, ano XV, n.758, 24 set. 1931.

GRANDE PARADA ESCOLAR. *Correio da Lavoura*. Nova Iguaçu, ano xv, n.762, 22 out. 1931.

GRUPO ESCOLAR RANGEL PESTANA. *Correio da Lavoura*. Nova Iguaçu, ano xix, n.977, 12 dez. 1935.

GYMNASIO LEOPOLDO. *Correio da Lavoura*. Nova Iguaçu, ano xiv, n.710, 23 out. 1930.

GYMNASIO LEOPOLDO. *Correio da Lavoura*. Nova Iguaçu, ano xv, n.753, 20 ago. 1931.

GYMNASIO LEOPOLDO. SEU PRIMEIRO FESTIVAL TEATRAL. *Correio da Lavoura*. Nova Iguaçu, ano xv, n.754, 27 ago. 1931.

GYMNASIO LEOPOLDO. SEU PROGRAMMA FESTIVAL CIVICO E DE CARIDADE. *Correio da Lavoura*. Nova Iguaçu, ano xv, n.752, 13 ago. 1931.

GYMNASIO LEOPOLDO. COMMEMORAÇÃO CÍVICA DE 7 DE SETEMBRO. *Correio da Lavoura*. Nova Iguaçu, ano xv, n.755, 3 set. 1931.

O CONCEITO DE PÁTRIA NO ESTADO NOVO, *Correio da Lavoura*. Nova Iguaçu, ano xxiii, n.1.172, 7 set. 1939.

O DIA DA VITÓRIA. *Correio da Lavoura*. Nova Iguaçu, ano xv, n.763, 29 out. 1931.

PELA INSTRUCÇÃO. *Correio da Lavoura*. Nova Iguaçu, ano i, n.39, 13 dez. 1917.

PELA INSTRUCÇÃO. *Correio da Lavoura*. Nova Iguaçu, ano i, n.40, 20 dez. 1917.

FARIA FILHO, L.M. de; BERTUCCI, L.M. Experiência e cultura: contribuições de E. P. Thompson para uma história social da escolarização. **Currículo sem fronteiras**, v.9, n.1, p.10-24, Jan./Jun. 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos.htm>. Acesso em: 10 out. 2009.

FARIA FILHO, L.M. de. Cultura escolar e cultura urbana: perspectivas de pesquisa em história da educação. In: XAVIER, L.N.; CARVALHO, M.M.C. de; MENDONÇA, AW.; CUNHA, J.L. da (Orgs.). **Escola, culturas e saberes**. Rio de Janeiro: FGV, 2005. p. 29-37.

PARADA, M.B.A. **Educando corpos e criando a Nação**: cerimônias cívicas e práticas disciplinares no Estado Novo. 2003. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2003.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, HM.B.; COSTA, V.M.R. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra: Ed. FGV, 2000.

Enviado em Julho/2013
Aprovado em Agosto/2014

Abordagem de Questões Sócio-Científicas Controversas no 1º Ciclo do Ensino Básico

Fábio Ribeiro
Universidade de Aveiro, Portugal.
fabioribeiro@ua.pt

Celina Tenreiro Vieira
Universidade de Aveiro, Portugal.
cvieira@ua.pt



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](#)

Resumo

Assumindo a importância da educação em ciências, desde os primeiros anos, visando a formação de cidadãos capazes de pensar e agir criticamente em situações de cariz científico-tecnológico, realizou-se um estudo com a finalidade de desenvolver situações de aprendizagem focadas em questões sócio-científicas controversas para promover a construção/mobilização de conhecimento científico e capacidades de argumentação dos alunos. O estudo enquadra-se numa metodologia qualitativa, seguindo um plano de investigação-ação. Foi realizado com uma turma do 3º ano (8 anos), tendo sido abordadas questões sócio-científicas controversas, enquadradas em temas curriculares de ciências, recorrendo a estratégias de debate, role-play e escrita de ensaios argumentativos. Na recolha de dados usou-se um instrumento de análise das produções, orais e escritas, dos alunos. Na análise de dados, privilegiou-se a análise de conteúdo. Os resultados obtidos sugerem que os alunos mobilizaram conhecimentos científicos, evidenciando melhoria no uso eficaz de capacidades de argumentação em foco. Tal permite concluir que a abordagem de questões sócio científicas controversas contribui para a promoção da capacidade de argumentação, bem como para a construção/mobilização de conhecimentos científicos dos alunos.

Palavras-chave: Educação em Ciências. Questões sócio-científicas. Argumentação.

Socio-Scientific Controversial Issues in 1st Cycle of Basic Education

Abstract

Assuming the importance of science education, from early years, aiming to educate citizens capable of thinking critically and act in scientific and technological contexts, a

study was carried out in order to develop learning situations focused on controversial socio-scientific issues to promote students' argumentation skills and scientific knowledge building / mobilization. The study was based on a qualitative methodology, following an action research plan. It was conducted with a class of 3th grade, having been addressed controversial socio-scientific issues, framed in science curriculum topics, using strategies of debate, role-play and argumentative essays. Data was collected using an analyzing instrument of student's oral and written productions. In data analysis the privileged technique was content analysis. The results suggest that students mobilized requested scientific knowledge, showing improvement in the effective use of argumentation skills required. This allows us to conclude that the approach of controversial socio-scientific issues contributes to the promotion students' argumentation skills as well as for scientific knowledge construction / mobilization.

Keywords: Science Education. Socio-scientific issues. Argumentation.

Abordaje de Cuestiones SocioCientíficas Controversiales en el 1º Ciclo de la Enseñanza Básica

Resumen

Asumiendo la importancia de la educación en ciencias, desde los primeros años, y teniendo como objetivo la formación de ciudadanos capaces de pensar y actuar críticamente en situaciones de cariz científicotecnológico, se realizó un estudio con el fin de desenvolver situaciones de aprendizaje centradas en cuestiones sociocientíficas controversiales para promover la construcción/movilización de conocimiento científico y las capacidades de argumentación de los alumnos. El estudio se encuadra en una metodología cualitativa, siguiendo un plan de investigación-acción. Se realizó con un grupo del 3º año (8 años), con el que se habían abordado cuestiones sociocientíficas controversiales, encuadradas en temas curriculares de ciencias, recurriendo a estrategias de debate, juegos de rol y escritura de ensayos argumentativos. En la recolección de datos se usó un instrumento de análisis de las producciones, orales y escritas, de los alumnos. En el análisis de datos, se privilegió el análisis de contenido. Los resultados obtenidos sugieren que los alumnos movilizaron conocimientos científicos, evidenciando mejoría en el uso eficaz de las capacidades de argumentación en foco. Tal resultado permite concluir que el abordaje de cuestiones sociocientíficas controversiales contribuye para la promoción de la capacidad de argumentación, así como para la construcción/movilización de conocimientos científicos de los alumnos.

Palabras clave: Educación en Ciencias; Cuestiones socio-científicas; Argumentación.

1 Introdução

Atualmente, vivemos numa sociedade fortemente marcada pelos avanços da Ciência e da Tecnologia, o que se reflète e repercute em múltiplos domínios, de que

são exemplos o desenvolvimento das (inter)comunicações, o controlo e mesmo irradiação de certas doenças e o aumento da esperança de vida dos cidadãos (PEREIRA, 2007). Tais avanços têm contribuído, de um modo geral, para melhoria da qualidade de vida das pessoas.

Todavia, a rápida evolução científico-tecnológica não se tem traduzido apenas em aspetos positivos. A título ilustrativo, a evolução da Ciência e da Tecnologia também tornou possível o desenvolvimento de armas de destruição maciça, como é o caso da bomba atómica (VIEIRA; TENREIRO-VIEIRA; MARTINS, 2011).

Neste quadro, exige-se uma população capaz de se envolver ativamente na sociedade, nomeadamente, na tomada de decisões e posições sobre questões relacionadas com a Ciência e com a Tecnologia. Nesse sentido, é imperioso preparar as crianças e os jovens para, enquanto cidadãos, serem capazes de se envolver e compreender assuntos, questões e problemas com uma componente científica que emergem em contexto social e que afetam a sociedade. Como sublinham diversos autores, em “sociedades democráticas o objetivo primordial do ensino das ciências deverá ser ajudar a preparar cidadãos informados, capazes de refletir, decidir e agir relativamente a assuntos científicos controversos com impacto social” (HILÁRIO; REIS, 2011, p. 87).

Decorrente da importância de formar cidadãos cientificamente capazes de compreender e intervir numa sociedade democrática, a escola deve proporcionar o desenvolvimento de saberes basilares, de maneira a formar cidadãos capazes de se integrarem na sociedade atual, com vista a almejar a tão desejada literacia científica alargada a toda a população. De um modo mais específico, a escola em geral, e a educação em ciências, em particular, devem proporcionar saberes que integrem conhecimentos científicos e capacidades de pensamento, tidos como essenciais ao envolvimento na resolução de questões que a Ciência e a Tecnologia colocam à sociedade e a cada um individualmente.

Segundo Capecchi e Carvalho (2000) e Driver, Newton e Osborne (2000), o desenvolvimento da capacidade de argumentação afigura-se como fundamental, por exemplo, para a compreensão de diferentes visões científicas sobre uma mesma questão. Assim, a abordagem de questões sócio-científicas (controversas), em sala de aula, potencia situações que resultam na escolha entre diferentes pontos de vista,

evidenciando, assim, a importância da argumentação, na medida em que permite, entre outros aspectos, auxiliar no processo de tomada de decisão (CAPECCHI; CARVALHO, 2000).

Assumindo a importância da educação em ciências – promotora da construção de conhecimentos científicos e do desenvolvimento de capacidades de pensamento, em particular de argumentação, na formação das crianças e jovens para que possam intervir ativa e racionalmente nas diferentes esferas da sociedade – urge desenvolver práticas pedagógica-didáticas coerentes com tal desiderato. Nesse sentido, é fundamental desenvolver estudos que apontem, fundamentadamente, vias de atuação para desenvolver práticas promotoras das capacidades de argumentação dos alunos e da construção e mobilização de conhecimento científico útil e utilizável em diferentes situações e contextos.

Neste enquadramento, realizou-se um estudo com a finalidade de desenvolver (conceber, produzir, implementar e avaliar) situações de aprendizagem focadas em questões sócio-científicas (controversas) para promover capacidades de argumentação e a construção/mobilização de conhecimento científico de alunos do 1º ciclo do ensino básico (6-9 anos).

Decorrente da finalidade, formularam-se as seguintes questões de investigação: (i) Quais os contributos da abordagem de questões sócio-científicas controversas na promoção de capacidades de argumentação? e (ii) Quais os contributos da abordagem de questões sócio-científicas controversas para promover a construção/mobilização de conhecimentos científicos?

2 Referencial Teórico

O ritmo a que a Ciência e a Tecnologia evoluem e se propagam torna difícil o acompanhamento dessas áreas. Apesar disso, todo o cidadão deve manter-se atualizado, acompanhar assuntos de natureza científico-tecnológica, para que possa compreender os problemas do mundo e participar ativamente numa sociedade democrática, evitando que sejam apenas especialistas a tomar decisões sobre questões científicas (REIS, 2009). É da capacidade de participar ativamente em discussões a propósito desse tipo de questões que depende a avaliação pública da

ciência (REIS, 2004; VIEIRA; TENREIRO-VIEIRA; MARTINS, 2011). Nesta perspectiva, importa que a educação em ciências, desde os primeiros anos, envolva os alunos na abordagem de questões sócio-científicas controversas, promovendo a construção/mobilização de conhecimentos científicos e o desenvolvimento de capacidades de argumentação.

Diferentes autores têm procurado circunscrever o significado de expressões como problemáticas, assuntos ou questões sócio-científicas controversas delineado, bem como delinear quadros de referência sobre a argumentação e as capacidades de argumentação.

Segundo Stiefel et al. (2004), a expressão sócio-científico é comumente associada a temáticas ou questões que emergem do corpo da ciência e que são acompanhadas por uma forte reação ou repercussão social, configurando o termo controversa uma qualidade que acompanha muitos dos acontecimentos que marcam o dia-a-dia da atualidade científica. Analogamente, Reis (2004) e Hilário e Reis (2009) consideram que, a expressão controvérsias sócio-científicas reporta a problemas ou questões que surjam na sociedade, por vezes de forma controversa, e que têm uma componente científica e tecnológica. Já Martins (2011) usa o termo sociais para referir temas que envolvem a ciências e de relevância social. Com frequência tais temas, assuntos ou questões sociais configuram-se como controvérsias, porquanto há boas razões a favor e contra os diferentes pontos de vistas que, a propósito dos mesmos, podem ser defendidos. Nesse contexto, uma tomada de decisão ou posição sobre uma questão controversa é, muitas vezes, mediada e influenciada por valores, incluindo valores sociais, políticos e económicos

Decorrente disso, diversos autores defendem que a exploração de questões sócio- controversas, em sala de aula, pode ajudar os alunos a desenvolverem uma compreensão mais aprofundada da natureza da ciência e da sua inter-relação com a tecnologia e com a sociedade. Pode, também, possibilitar a focagem de diversos pontos de vista, o que os ajuda a reconhecer que a ciência não é objetiva, livre de valores ou de influência, e a desenvolver atitudes positivas relativamente a uma controvérsia sócio-científica. Pode, ainda, contribuir para a apropriação de conhecimento científico inerente à questão, bem como para o desenvolvimento de capacidades de pensamento, designadamente de pensamento crítico, tomada de

decisão, comunicação e argumentação (BOCANEGRA; SILVA, 2009; CID et al., 2004; HILÁRIO; REIS, 2009; TENREIRO-VIEIRA; VIEIRA, 2004).

Na mesma linha, Osborne (2007) afirma que na abordagem de assuntos, problemas ou questões sócio-científicas controversas é crucial a capacidade de argumentação. Para o autor, a argumentação pode ser perspectivada como uma atividade intelectual centrada no apresentar uma posição, sobre uma questão ou assunto, e defendê-la ou justificá-la com base em razões que se pretendem alicerçadas em evidência. A argumentação pode, também, envolver o refutar de uma opinião ou posição, mediante a construção de contra-argumentos que remetem para oposição, esclarecendo e desocultando alternativas de entendimento acerca do assunto ou questão em apreço (BRITO; SÁ, 2010).

A esse respeito, autores como Hakyolu e Ogan-Bkiroglu (2011) e Leitão (2007) salientam que a argumentação assenta em três elementos-base: argumento, contra-argumento e resposta. Um argumento envolve duas partes, sendo uma delas a tese e a outra as razões. A tese corresponde ao explicitar da posição que se defende, sendo as razões o elemento que lhe dá suporte, configurando a justificativa (ENNIS, 1996). De um modo mais Zohart e Nemet (2002) afirmam que um argumento pode consistir tanto em asserções como conclusões e as respectivas justificações, suportes ou razões. O contra-argumento encerra a possibilidade de objeção ou oposição podendo desencadear a diminuição de probabilidade de aceitação de um ponto de vista. A resposta, enquanto elemento constituinte da argumentação, corresponde ao considerar e reagir a objeções, decorrente da avaliação da sustentabilidade de argumentos apresentados por um indivíduo ao contra-argumentar.

Nesta perspectiva, a argumentação envolve capacidades, tais como: analisar informação obtida a partir de diferentes fontes de informações; avaliar a credibilidade de fontes de informação; relacionar dados e conclusões; avaliar afirmações, hipóteses ou conclusões com base na evidência disponível; apresentar e defender uma posição, usando linguagem científica adequada e analisar e avaliar razões apresentadas a favor de diferentes pontos de vista, comparando as razões que conferem confiabilidade a cada uma das alternativas (NORRIS; PHILLIPS; OSBORNE, 2007; COSTA, 2008). Envolve, também persuasão, isto é o convencer uma audiência a apoiar um determinado ponto de vista (JIMÉNEZ; ERDURAN, 2008).

Considerando-se as premissas expostas, diferentes investigações evidenciam a importância do desenvolvimento da capacidade de argumentação dos alunos a propósito de questões sociais controversas (CAPECCHI; CARVALHO, 2000; MORTIMER; SCOTT, 2002). Então, é fundamental que o aluno compreenda as diferentes visões que a ciência apresenta sobre uma mesma questão, pois nem sempre os cientistas estão de acordo quando analisam questões sócio-científicas como, por exemplo, o uso de energia nuclear. Assim, importa que o aluno reconheça que a defesa de uma dada posição depende dos diferentes argumentos apresentados, baseados em evidências científicas e em informação factual.

3 Descrição do estudo

Decorrente da finalidade da pesquisa, o estudo realizado é de natureza qualitativa, seguindo um plano de investigação-ação, caracterizado por um ciclo de planificação, ação, observação e reflexão, com ciclos sucessivos de avaliação e reflexão associados a etapas de implementação de atividades. Assim, no que reporta à planificação pretendeu-se desenvolver situações de aprendizagem focadas em questões sócio-científicas controversas e explicitamente orientadas para promover de capacidades de argumentação. Por forma a garantir o apelo a capacidades de argumentação, as situações de aprendizagem foram delineadas com base num quadro de referência construído para o efeito, emergente da revisão de literatura efetuada. Incluiu-se, de seguida, esse quadro de referência (Quadro 1).

Capacidades de argumentação		Capacidades transversais à argumentação
A – Analisar fontes de informação credíveis e relevantes em função de uma dada questão sócio-científica controversa	A1 – Identifica razões A1.1 – A favor de um determinado ponto de vista A1.2 – Contra um determinado ponto de vista A2 – Compara e pesa razões a favor e contra um determinado ponto de vista	D1 – Persuadir/ Convencer os colegas a defender a sua posição sobre uma determinada questão sócio-científica controversa D2 – Usar linguagem adequada incluindo linguagem científica
B – Tomar uma posição quando confrontado com uma questão sócio-científica controversa	B1 – Apresenta a tese que defende B2 – Apresenta razões para justificar a tese B2.1 – baseadas em evidência científica B2.2 – consistentes com factos conhecidos B2.3 – consistentes com a	D3 – Usar linguagem com correção científica D4 – Ter em atenção a audiência (ajustar a linguagem ao público)

	tese defendida	
C – Refutar um ponto de vista oposto ao seu relativamente a uma dada questão sócio-científica controversa	C1 – Identifica razões: contra a tese que defende/ a favor da tese oposta à que defende C2 – Avalia razões apresentadas por outros (em defesa de um ponto de vista oposto ao seu relativamente a uma dada questão sócio-científica controversa) C3 – Expressa limitações de razões expostas por outros (que defendem um ponto de vista oposto ao seu), apresentando justificações C3.1 – baseadas em evidência científica C3.2 – consistentes com factos conhecidos	

Quadro 1 - Capacidades de argumentação a promover na abordagem de questões sócio-científicas controversas

O referido Quadro 1 evidencia as capacidades de pensamento envolvidas na argumentação, às quais se procurou apelar nas situações de aprendizagem construídas tendo por base diferentes questões sócio-científicas controversas, formuladas no contexto de temas do programa de ciências dos alunos envolvidos no estudo. De clarificar a inclusão, neste referencial, de capacidades de argumentação como capacidades transversais, decorrente do facto de o seu uso, por norma, ser concomitante com o uso de outras capacidades de argumentação.

Estabelecido o referencial a usar relativamente à argumentação, analisou-se o programa curricular de ciências a fim de seleccionar os tópicos favoráveis ao desenvolvimento de situações enquadradoras de cada questão sócio-científica controversa a ser abordada em sala de aula. Seleccionados os tópicos, delinearam-se as situações ou contextos de partida e formularam-se as questões sócio-científicas controversas, definindo-se uma estratégia a usar na abordagem das mesmas em sala de aula. O Quadro 2 apresenta o tópico curricular subjacente à situação criada e respetiva questão sócio-científica formulada, bem como a estratégia usada na abordagem da mesma em sala de aula.

Tópico curricular	Situação sócio- científica controversa	Questão sócio- científica controversa	Estratégia
Meios de comunicação: poluição atmosférica	Taxação da entrada de veículos, no centro da cidade de Lisboa, por causa da poluição atmosférica	Concordas com a medida? Porquê?	Ensaio argumentativo
Aspetos físicos do meio local: poluição ambiental	Poluição da Ribeira dos Milagres causada por suiniculturas existentes nas proximidades	Se fosses morador da localidade onde se encontram estas suiniculturas, eras a favor ou contra o seu encerramento?	Debate
A agricultura do Meio local: uso de pesticidas	Interposição junto do ministério público, por parte de um grupo ambientalistas, de um pedido de proibição de utilização de pesticidas, pelos agricultores, na plantação de milho.	Que decisão deve tomar o Ministério Público?	Desempenho de papéis
A exploração mineral do meio local: efeitos nos ecossistemas	Exploração de uma pedreira próxima de uma localidade	Se fosses morador daquela vila eras a favor ou contra o encerramento da pedreira?	Debate
Os seres vivos do ambiente próximo	Utilização de animais na investigação médica	Deve ser permitido o uso de animais na investigação médica?	Ensaio argumentativo

Quadro 2 - Tópico curricular, situação e questão sócio-científica controversa formulada e respetiva estratégia de abordagem em sala de aula

Com o propósito de potenciar o envolvimento dos alunos nas situações de aprendizagem desenvolvidas, perspetivou-se a organização da aula ou sessão em quatro momentos-base para a realização do trabalho do aluno: a) trabalho prévio, com base num guião fornecido para o efeito; b) apresentação e clarificação da situação e da questão sócio-científica controversa; c) desenvolvimento, sendo que este, em alguns casos, envolveu a preparação para o debate e a realização do debate; em outro a preparação para o desempenho de papéis e o desempenho dos mesmos em outros casos ainda envolveu a preparação e a escrita do ensaio argumentativo); e d) sistematização, nos casos em que as estratégias usadas foram o debate ou o desempenho de papéis. Clarifique-se que, nesse momento, os alunos foram solicitados a tomar novamente posição face à questão sócio-científica controversa em foco. Optou-se por essa estratégia para possibilitar aos alunos o explicitar de uma posição (a

defendida inicialmente ou a oposta), integrando elementos que tivessem surgido no debate ou no desempenho de papéis.

Em apoio ao trabalho do aluno, no âmbito de cada situação de aprendizagem focada numa questão sócio-científica controversa, foi desenvolvido e entregue a cada aluno um guião (Guião do Aluno), o qual apresentava a situação e a questão problema e, a propósito desta, explicita as solicitações a que o aluno devia dar resposta. A título ilustrativo, no momento relativo ao trabalho prévio, os alunos foram solicitados a pesquisar informação em fontes diversificada (entre as quais documentos fornecidos para o efeito) para procurar razões a favor e contra um dado ponto de vista passível de ser defendido no contexto da questão sócio-científica controversa em causa, e a avaliar a credibilidade das fontes consultadas. Para a preparação do debate, por exemplo, os alunos foram solicitados a dar resposta às seguintes solicitações com respeito à questão sócio-científica subjacente ao mesmo: (i) Opinião defendida e (ii) Razões que apoiam a opinião defendida.

A implementação em sala de aula das situações desenvolvidas ocorreu, de fevereiro a junho, numa turma de 3º ano de escolaridade, constituída por 25 alunos (13 meninas e 12 meninos) com idades compreendidas entre os oito e os nove anos.

No decurso da implementação foram recolhidos dados com base num instrumento de análise das produções dos alunos, desenvolvido para o efeito. O instrumento foi aplicado às produções escritas dos alunos relativas às respostas dadas no Guião do Aluno a cada solicitação integrada no mesmo, bem como às produções orais, conforme transcrição das audiograções de cada aula.

Na construção desse instrumento consideraram-se duas categorias de análise: capacidades de argumentação e conhecimentos, em estrita relação com o foco de cada questão de investigação formulada. Como indicadores foram registadas as capacidades de argumentação e capacidades transversais à argumentação, bem como os conhecimentos que a serem construídos/mobilizados pelos alunos no contexto de cada situação de aprendizagem focada na abordagem de uma questão sócio-científica controversa. Para tal, e de forma a haver coerência interna no estudo, o instrumento foi elaborado com base no referencial relativo às capacidades de argumentação usado no desenvolvimento das situações de aprendizagem. No que reporta à segunda categoria, os conhecimentos científicos a serem construídos/mobilizados foram

identificados tendo como referência os enunciados no programa curricular para cada tópico subjacente às questões sócio-científicas abordadas.

4 Resultados

As questões orientadoras deste estudo prendem-se com os contributos da abordagem de questões sócio-científicas na promoção de capacidades de argumentação e na construção/mobilização de conhecimentos científicos. Em resposta a tais questões, apresentam-se, de seguida, os resultados obtidos, decorrentes da análise das produções dos alunos, escritas e orais, dos alunos, usando o instrumento desenvolvido para tal.

4.1 Capacidades de argumentação

A Tabela 1 apresenta os resultados relativos ao número de alunos, e a respetiva percentagem, que evidenciou a mobilização de capacidades de argumentação a que apelava em cada questão do guião do aluno relativo à abordagem de cada questão sócio-científica controversa. Note-se que nem todos os alunos da turma estiveram presentes em todas as sessões (aulas) realizadas, por isso entre parêntesis é indicado o número de alunos que respondeu a cada questão solicitada no Guião do aluno referente a cada sessão.

Tabela 1 - Número e percentagem de alunos que evidenciou capacidades de argumentação, em cada questão do guião do aluno, por sessão

Sessão	Questão (Guião alunos)	Capacidades de argumentação							
		B				C			
		B1	B2			C1	C2	C3	
			B2.1	B2.2	B2.3			C3.1	C3.2
1	Q1 (n=23)	17 (74%)	---	13 (57%)	13 (57%)				
2	Q1 (n=23)	21 (91%)	2 (9%)	13 (57%)	13 (57%)				
	Q3 (n=23)	23 (100%)	4 (17%)	22 (96%)	22 (96%)				
3	Q1- grupo (n=22)	---	4 (100%)	4 (100%)	4 (100%)				
	Q3 (n=22)	---	5 (23%)	15 (68%)	18 (82%)				
4	Q1 (n=22)	21 (95%)	2 (9%)	19 (86%)	20 (91%)				
	Q3 (n=22)	22 (100%)	2 (9%)	19 (86%)	19 (86%)				
5	Q1 (n=23)	23 (100%)							
	Q2 (n=23)		1 (4%)	21 (91%)	21 (91%)				
	Q3 (n=23)					22 (96%)			
	Q4 (n=23)						17 (74%)	1 (4%)	17 (74%)

Da leitura do quadro, constata-se que, no decurso das sessões, houve um aumento do número de alunos que evidenciou ter mobilizado a capacidade de tomar uma posição quando confrontado com uma questão sócio-científica controversa, explicitando a tese que defende (capacidade B1). Relativamente à apresentação de razões para justificar a tese (B2), excetuando a questão 3 da situação de aprendizagem 2, denota-se um ligeiro aumento do número de alunos a mobilizar essa capacidade ao longo das sessões, especialmente na consistência das razões apresentadas com a tese defendida e com factos conhecidos (B2.3 e B2.2, respetivamente).

A título ilustrativo, inclui-se um exemplo das produções escritas dos alunos no âmbito da mobilização da capacidade *explicitar e defender uma posição a propósito de uma questão sócio-científica controversa*. O exemplo reporta à resposta de uma aluna à questão - *Desempenha o papel dos Ambientalistas que entregaram a providência cautelar ao Ministério Público e redige um texto, para o convencer a impedir a*

utilização de pesticida, na plantação de milho, por parte dos Agricultores - efetuada após o desempenho de papéis, do guião do aluno, na 3ª sessão:

*Eu a ambientalista Cláudia (nome fictício) vim defender o meio ambiente. Senhor do Ministério Público já sabe que muitas pessoas morrem por causa da utilização de pesticidas?
Muitos pesticidas afetam os solos e as águas. As águas que bebemos podem estar afetadas e assim ainda mais pessoas morrem.
Os pesticidas são perigosos, porque muitas pessoas morrem por causa de intoxicações.
Isto é uma injustiça para o meio ambiente!
Os animais também podem falecer pois bebem as águas e as plantas que pelas raízes os alimentos morrem.
Um por todos e todos pelo ambiente!*

A resposta transcrita evidencia que a aluna apresenta razões consistentes com a tese que defende (contra a utilização de pesticidas na plantação) e baseadas em evidência científica, porquanto refere: *os pesticidas são perigosos, porque muitas pessoas morrem por causa de intoxicações*. O excerto sugere, ainda, que a aluna se baseou em informação de cariz científico, presente no texto facultado para a realização do trabalho prévio, para construir a razão apresentada em suporte da tese defendida.

A resposta da aluna ressalta, ainda, a mobilização de capacidades transversais à argumentação, designadamente, o ter presente a audiência e a persuasão, patente na forma como a aluna procura convencer/persuadir a audiência da consistência da posição que defende; e o uso de linguagem adequada à situação, incluindo linguagem científica, evidente, por exemplo, no enunciado: *os pesticidas são perigosos, porque muitas pessoas morrem por causa de intoxicações*.

Para além da mobilização de capacidades de argumentação, na resposta da aluna, denota-se a mobilização de conhecimentos, por exemplo, quando refere: *[...]as plantas que pelas raízes sugam os alimentos [...]*; no entanto, ao fazê-lo, ao afirmar que as plantas sugam alimentos pelas raízes, revela uma ideia discordante com o conhecimento científico atualmente aceite.

Focando a atenção na capacidade de argumentação *Refutar um ponto de vista oposto ao seu relativamente a uma dada questão sócio-científica controversa* (capacidade C), os resultados obtidos, conforme mostra a Tabela 1, indicam que os alunos mobilizaram a capacidade referida.

Essa mobilização constatou-se nas produções orais dos alunos, ocorridas durante a realização dos debates e do desempenho de papéis (sessões 2, 4 e 3, respetivamente). Exemplo disso é o seguinte episódio, ocorrido na 2ª sessão:

PI¹ – As pessoas que trabalham nas suiniculturas também se prejudicam a elas próprias !?

A1² – (...) por causa do cheiro !

PI – Os dejetos que libertam na ribeira vão provocar um cheiro intenso!

A2 – Como em cacia (local onde, por norma, existe um mau cheiro)!

A3 – [isso não é razão] tu habituas-te ao cheiro! Depois de passares lá a vida toda já não te incomodas !

PI – A2 na tua opinião é possível as pessoas habituarem-se ao cheiro e deste modo conseguirem ter uma vida normal, podendo manter-se as suiniculturas abertas ?

A2 – pode haver pessoas que não se consigam habituar e toda a gente tem direito a viver normal !

PI – então é preferível encerrar as suiniculturas em vez das pessoas suportarem o mau cheiro?

A2 – encerrar as suiniculturas!

Como se pode constatar, o aluno A3 procurou refutar a razão apontada por A1, para o encerramento das suiniculturas, expressando pouca valoração da mesma, ao considerar que as pessoas que vivem próximas das suiniculturas são capazes de se habituar ao mau cheiro; assim sendo, para o aluno (A3) a razão apresentada pelo colega (A1) não se afigura suficientemente forte para se encerrar as suiniculturas. Por sua vez, A2 refuta o ponto de vista apresentado por A3, referindo que: *pode haver pessoas que não se consigam habituar [...]*, expressando, desse modo, limitações da razão apontada por A3, e, por conseguinte, o sublinhar do assumir uma posição favorável ao encerramento das suiniculturas.

Na 5ª sessão, a mobilização da capacidade supramencionada também se constatou quando os alunos: (i) Identificaram razões a favor da tese oposta à que defende: *Pode trazer sofrimento aos animais*; (ii) São capazes de avaliar razões expressas por outros (em defesa do ponto de vista oposto ao seu relativamente à questão sócio-científica controversa), como patente na fala: *mas mais vale morrerem os animais do que nós*; e (iii) São capazes de expressar limitações de razões expostas por outros, apresentando justificações consistentes com factos conhecidos, conforme ilustra a transcrição: *prefiro que os animais sofram com as investigações do que o ser humano*.

¹ Professor

² Aluno 1

Em relação à mobilização da capacidade *analisar fontes de informação credíveis e relevantes em função de uma dada questão sócio-científica controversa*, esta verificou-se na realização do trabalho prévio solicitado aos alunos nas sessões 3, 4 e 5. Por exemplo, na sessão 4, verifica-se que 77% dos alunos evidenciaram a capacidade de analisar fontes de informação credíveis e relevantes em função da questão sócio-científica controversa. A ilustrá-lo, transcreve-se um excerto corresponde à produção de um aluno em resposta à questão 1 (Se fosses morador daquela vila eras a favor ou contra o encerramento da pedreira?) do guião do aluno:

Eu sou a favor e apresento que “nos últimos anos tem-se verificado um aumento do número de pessoas, principalmente trabalhadores da pedreira, afetadas com doenças respiratórias.

No contexto da 5ª sessão também foi solicitado aos alunos a realização de um trabalho prévio (primeiro momento em que se organizou cada sessão) que consistia no pesquisar, em diferentes fontes de informação, incluindo os documentos fornecidos pelo professor, razões a favor e contra o uso de animais na investigação médica. Através da realização desse trabalho pôde constatar-se que todos os alunos identificaram razões a favor e contra o uso de animais na investigação médica. Refira-se que 74% dos alunos analisaram pelo menos três fontes de informação, 9% duas fontes de informação e 17% apenas o texto fornecido. Esses resultados evidenciam um ligeiro aumento do número de fontes de informação credíveis e relevantes analisadas pelos alunos em função da questão sócio-científica controversa abordada nessa sessão, comparativamente com os resultados obtidos no contexto da sessão 3 (59% dos alunos analisaram pelo menos três fontes de informação, 32% consultaram duas fontes de informação e 9% usaram apenas como fonte de informação os documentos fornecidos pelo professor).

Quanto à validade e consistência com factos conhecidos, das razões expostas em relação aos dois pontos de vista distintos (a favor ou contra a utilização de pesticidas na agricultura), verificou-se que a maioria das razões apresentadas era consistente com o respetivo ponto de vista.

4.2 Conhecimentos construídos/mobilizados

Apresenta-se, de seguida, a Tabela 2, que traz os resultados obtidos, decorrentes da análise das produções escritas e orais dos alunos, focada no identificar evidências da construção/mobilização de conhecimento científico em foco em cada sessão, em função da questão sócio-científica controversa abordada. De referir que nas sessões 3 e 4 dos 23 alunos da turma, apenas estiveram presentes 22 alunos, pois um faltou.

Tabela 2 -Número e percentagem de alunos que evidenciou construção/mobilização de conhecimento científico em foco em cada sessão

Sessão	Conhecimentos Científicos em foco	Nº e percentagem de alunos que evidenciam a sua mobilização
1	Refere meios de transporte terrestres que são (i) exemplos e (ii) não exemplos de fontes de poluição da atmosfera	5 (27%)
	Identifica consequências (positivas e/ou negativas) da utilização de meios de transporte terrestres	12 (52%)
2	Identifica consequências (positivas e/ou negativas) causadas pela criação de gado	23 (100%)
	Reconhece a criação de gado como uma atividade económica	11 (48%)
3	Identifica efeitos (positivos e/ou negativos) causados pela utilização de pesticidas	20 (91%)
	Reconhece a agricultura como uma atividade económica	14 (64%)
	Reconhece fatores que afetam a produtividade dos solos	4 (18%)
4	Identifica consequências (positivas e/ou negativas) decorrentes da exploração mineira	20 (91%)
	Reconhece a exploração mineira como uma atividade económica	19 (86%)
	Reconhece a exploração mineira como uma fonte de matérias-primas	6 (27%)
5	Identifica consequências (positivas e/ou negativas) da utilização de animais na investigação médica.	23 (100%)
	Nomeia animais comumente usados na investigação médica	5 (27%)

Conforme se pode verificar através da leitura do quadro, diversos alunos evidenciaram a construção/mobilização de conhecimentos em foco, relativos a cada sessão realizada. A título ilustrativo, na 3ª sessão, dos conhecimentos em foco destaca-se o identificar efeitos (positivos e/ou negativos) causados pela utilização de pesticidas, sendo que 91% dos alunos evidenciou tê-lo mobilizado. Tal, constata-se, por exemplo, na seguinte resposta:

*Os pesticidas podem provocar doenças em qualquer pessoa.
Se um menino foi apanhar água a um rio essa água pode estar infetada.*

No ar também pode haver pesticidas e se alguma pessoa passar por lá pode apanhar alguma doença.

Na resposta do aluno, assinala-se a mobilização de conhecimento científico, nomeadamente, a última frase que nos indica concepções do aluno ao referir consequências negativas para o ser humano, decorrente da utilização de pesticidas na agricultura.

No que concerne ao reconhecer a agricultura como uma atividade económica, 64% dos alunos evidenciaram a construção/mobilização desse conhecimento, tal como se pode observar no seguinte exemplo da resposta de um aluno à questão 3 do guião do aluno: *Isso [utilização de pesticidas] também aumentou a produção de alimento, diminuiu o desemprego, ajudou o crescimento económico.*

Nessa resposta nota-se que o aluno reconhece a agricultura como uma atividade económica, na medida em que se refere à produção de alimento no sentido de o comercializar. O aluno referiu, ainda, a diminuição do desemprego e o crescimento económico.

5 Considerações Finais

A partir dos resultados da presente investigação pode dizer-se que a abordagem de questões sócio-científicas controversas contribuiu para o desenvolvimento da capacidade de argumentação dos alunos, especificamente: analisar fontes de informação credíveis e relevantes, tomar uma posição e defendê-la e refutar um ponto de vista oposto ao seu, acerca de uma questão sócio-científica controversa. No que concerne à construção/mobilização de conhecimentos científicos, os resultados obtidos apontam no sentido de que a abordagem de questões sócio-científicas controversas levou os alunos a construir e mobilizarem conhecimento científico.

Nesse quadro, o estudo realizado configura-se como um contributo para o desenvolvimento de práticas de educação em ciências, visando a formação de cidadãos capazes de pensar e de se envolver na discussão e resolução de questões pessoal e socialmente relevantes, com uma componente científico-tecnológica. Portanto, os documentos, materiais e instrumentos concebidos afiguram-se como uma

ajuda para os professores, em particular, os professores do 1º CEB integrarem nas suas práticas de ensino das ciências a abordagem de questões sócio-científicas controversas, orientadas para o promover capacidades de argumentação dos alunos, em conjugação com a construção/mobilização de conhecimento científico.

Referências

BOCANERA, C.; SILVA, L. (2009). *Planejamento e Execução de Atividades de Ensino a Partir de Temas Controversos: Relato de uma Experiência Interdisciplinar*. Disponível em: <http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xviii/sys/resumos/T0403-1.pdf>. Acedido em: 1 jan. 2012.

BRITO, J.; SÁ, L. Estratégias promotoras da Argumentação sobre Questões Sócio-científicas com alunos de Ensino Médio. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Vigo, v. 9, n. 3, p. 505-52. 2010. Disponível em: http://www.saum.uvigo.es/REEC/volumenes/volumen9/ART2_Vol9_N3.pdf. Acedido em: 1 jan. 2012.

CAPECCHI, M.; CARVALHO, A. Argumentação em uma aula de conhecimento físico na faixa de oito a dez anos. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v.5, n.3, p. 171-189, Set. 2000. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/public/ienci/artigos/Artigo_ID63/v5_n3_a2000.pdf. Acedido em: 4 jan. 2012.

CID, M.; MEMBIELA, P.; NOGUEIRAS, E.; VIDAL, M. (2004). Experiencias de integración del enfoque CTS en la formación de los maestros. In: MARTINS, I. P.; PAIXÃO, F.; VIEIRA, R. M. (Orgs.). **Perspectivas Ciência-Tecnologia-Sociedade na Inovação da Educação em Ciência**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004. p. 57-62.

COSTA, A. Desenvolver a capacidade de argumentação dos estudantes: um objetivo pedagógico fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, v.46, n. 5, p.1-8, Jun. 2008. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2233Costa.pdf>. Acedido em: 6 jan. 2012.

DRIVER, R.; NEWTON, P.; OSBORNE, J. Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. **Science Education**, v.84, n.3, p. 287-312, Mai. 2000. Disponível em: <http://cset.stanford.edu/sites/default/files/files/documents/publications/Osborne->

Establishing%20the%20Norms%20of%20Scientific%20Argumentation.pdf. Acedido em: 2 jan. 2012.

ENNIS, R. **Critical thinking**. Upper Saddle River. New Jersey: Prentice Hall, 1996.

HILÁRIO, T.; REIS, P. Potencialidades e Limitações de Sessões de Discussão de Controvérsias Sociocientíficas como Contributos para a Literacia Científica. **REU**, Sorocaba, São Paulo, v.35, n.2, p. 167-183, Dez. 2009. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4617/1/Discussao-de-controversias-sociocientificas-contributos-para-a-literacia-cientifica.pdf>. Acedido em: 1 jan. 2012.

HILÁRIO, T.; REIS, P. Potencialidades e limitações da discussão de controvérsias sociocientíficas através da representação de papéis: um estudo de caso. **Nuances: Estudos sobre Educação**, São Paulo, v.19, n.20, p.86-95, Mai./Ago. 2011. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/982/983>. Acedido em: 4 jan. 2012.

HAKYOLU, H.; OGAN-BEKIROGLU, F. Assessment of Students' Science Knowledge Levels and Their Involvement with Argumentation. **International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education**, v.2, n.1, p. 264-270, Mar. 2011.

JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, P.; ERDURAN, S. Argumentation in science education: An overview. In: S. Erduran; P. Jiménez-Aleixandre (Eds.). **Argumentation in science S-TEAM Deliverable 7b: Report on Argumentation and Teacher Education in Europe education: perspectives from classroom-based research**. Dordrecht: Springer, 2008. p.3-27.

LEITÃO, S. Argumentação e Desenvolvimento do Pensamento Reflexivo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.20, n.3, p.454-462, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n3/a13v20n3.pdf>. Acedido em: 4 jan. 2012.

MARTINS, I. (2011). Ciência e Cidadania: perspectivas de Educação em Ciência. In LEITE L.; AFONSO, A. S.; DOURADO L.; VILAÇA, T.; MORGADO, S.; ALMEIDA S. (Orgs.). **Actas do XIV Encontro Nacional da Educação em Ciências**. Braga: Universidade do Minho, 2011. p. 21-31.

MORTIMER, E. F.; SCOTT, P. Atividade Discursiva nas Salas de Aulas de Ciências: Uma Ferramenta Sociocultural para Analisar e Planejar o Ensino. **Investigação em Ensino de ciências**, Porto Alegre - RS, v.7, n. 3, p. 01-24, Set. 2002. Disponível em:

<<http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol7/n3/v7-n3-a7.htm>>. Acedido em: 12 jul 2004.

NORRIS, S.; PHILLIPS, L.; OSBORNEs, J. (2007). Scientific Inquiry: The Place of Interpretation and Argumentation. **Science as inquiry in the secondary setting**, p. 87-98. Disponível em: <http://iss.rbe.sk.ca/files/Ch8InterpretationandArgumentation.pdf>. Acedido em: 2 jan. 2012.

OSBORNE, J. Science education for the twenty first century. **Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education**, v.3, n.3, p.173-184, Ago. 2007. Disponível em: http://www.ejmste.com/v3n3/EJMSTE_v3n3_Osborne.pdf. Acedido em: 4 jan. 2012.

PEREIRA, D. **Nova Educação na nova Ciência para a nova Sociedade**. Porto: Editora da Universidade do Porto, 2007.

REIS, P. **Controvérsias Sócio-Científicas: discutir ou não discutir?** Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2004.

REIS, P. Ciência e Controvérsia. **REU**, Sorocaba, São Paulo, v.35, n.2, p.09-15, Dez. 2009. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4615/1/Ciencia-e-controversia.pdf>. Acedido em: 1 jan. 2012.

STIEFEL, B. et al. (2004). Impacte de um Programa de Formação com uma Orientação CTS/PC nas Concepções e Práticas de Professores. In: MARTINS, I. P.; PAIXÃO, F.; VIEIRA, R. M. (Orgs.). **Perspectivas Ciência-Tecnologia-Sociedade na Inovação da Educação em Ciência**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004. p. 89-97.

TENREIRO-VIEIRA, C.; VIEIRA, R. Produção e validação de materiais didáticos de cariz CTS para a educação em ciências no ensino básico. In: MARTINS, I. P.; PAIXÃO, F.; VIEIRA, R. M. (Orgs.). **Perspectivas Ciência-Tecnologia-Sociedade na Inovação da Educação em Ciência**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004. p. 81-87.

VIEIRA, R.; TENREIRO-VIEIRA, C.; MARTINS, I. **A educação em ciências com orientação CTS: atividades para o ensino básico**. Porto: Areal Editores, 2011.

ZOHAR, A.; NEMET, F. Fostering Students' Knowledge and Argumentation Skills Through Dilemmas in Human Genetics. **Journal of Research in Science Teaching**, v.39, n.1, p.35-62, Jan. 2002.

Enviado em Julho/2014
Aprovado em Novembro/2014

A inserção da história e cultura afro-brasileiras no cotidiano escolar: um estudo de caso¹

Davi Silvestre Fernandes Martins
Universidade Estadual Paulista, São Paulo -Brasil.
davisilvestre@gmail.com

Leila Maria Ferreira Salles
Universidade Estadual Paulista, São Paulo -Brasil.
leila@rc.unesp.br



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

A presente pesquisa investiga as implicações da obrigatoriedade do estudo da temática História e Cultura Afro-Brasileiras no cotidiano escolar. Procura-se analisar em que medida a promulgação de uma legislação específica pode modificar relações estabelecidas na escola. Os dados desta pesquisa, delineada como um estudo de caso, foram coletados através de questionários, entrevistas, observação, análise de documentos e grupos focais. A análise indicou que os preconceitos e relações preconceituosas existem e determinam relações conflituosas frente às quais, em geral, os educadores tendem a se omitir. A análise revelou, ainda, que o cotidiano escolar é permeado por relações de conflito etnicorraciais que adentram o espaço escolar, evidenciando que relações de poder que se manifestam por meio de preconceitos e discriminações etnicorraciais estão presentes no cotidiano das escolas. O estudo, entretanto, apontou que a atuação da escola pode contribuir para mudar a forma de pensar e de agir dos alunos, colaborando, assim, para a mudança da realidade social e das relações estabelecidas no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Escola. Relações etnicorraciais. Cotidiano escolar. Lei 10.639.

The insertion of afro-brazilian history and culture in everyday school life: a case study

Abstract

¹ As análises compiladas neste texto são parte da Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação UNESP/RC por Davi Silvestre Fernandes Martins em 2010. O texto consiste em uma revisão do trabalho apresentado no 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste

This research investigates the implications of mandatory of thematic study of Afro-Brazilian history and culture in school daily life. It aims to analyze to what extent the promulgation of a specific law can modify relations established at school. The data from this case study were collected through questionnaires, interviews, observation, document analysis and focus groups. The analysis indicates that prejudices and biased relations still exist and determine conflicting relations on which educators generally tend to omit themselves. However, the review also indicated that the performance of the school can contribute to change the students' way of thinking and acting, thus collaborating for changing the social reality and the relations established in school daily life.

Keywords: School. Racial and ethnical relations. School daily. Law 10.639.

La inserción de la historia y cultura afrobrasileñas en el cotidiano escolar: un estudio de caso

Resumen

La presente investigación analiza las implicaciones de la obligatoriedad del estudio de la temática Historia y Cultura Afro-Brasileñas en el cotidiano escolar. Se procura analizar en qué medida la promulgación de una legislación específica puede modificar relaciones establecidas en la escuela. Los datos de esta investigación, delineada como un estudio de caso, se recolectaron a través de cuestionarios, entrevistas, observaciones, análisis de documentos y grupos focales. El análisis indicó que los prejuicios y relaciones prejuiciosas existen y determinan relaciones conflictivas frente a las que, en general, los educadores tienden a omitirse. El análisis reveló, incluso, que el cotidiano escolar es permeado por relaciones de conflicto etnorraciales que hay en el espacio escolar, evidenciando qué relaciones de poder que se manifiestan por medio de prejuicios y discriminaciones etnorraciales están presentes en el cotidiano de las escuelas. Mientras tanto, el estudio apuntó que la actuación de la escuela puede contribuir para cambiar la forma de pensar y de actuar de los alumnos, colaborando, así, para el cambio de realidad social y de las relaciones establecidas en el cotidiano escolar.

Palabras clave: Escuela. Relaciones etnorraciales. Cotidiano escolar. Ley 10.639.

1 Introdução

O Brasil viveu, por muitos anos, uma realidade na qual as relações etnicorraciais, a cultura e história afro-brasileiras se constituíam em uma discussão exclusivamente de negros, embora essa questão faça parte do cotidiano de todos os brasileiros. Em geral, havia uma tendência a minimizar essa questão, afirmando que os preconceitos contra os negros não eram reais, mas algo imaginado.

O impacto das questões etnicorraciais na população brasileira pode, entretanto, ser constatado a partir de indicadores sociais, como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) elaborado pela UNESCO com a finalidade de avaliar, em todos os países, o acesso à educação, saúde e renda da população. O Brasil ocupa a 75ª colocação mundial no IDH, mas se considerarmos somente a população afro-brasileira, o Brasil passa a ocupar a 105ª posição e, se for considerada apenas a população branca, a 44ª colocação mundial (VICENTE, 2007).

De modo geral, a escola também silenciou por um longo tempo sobre as questões étnicas fato que contribuiu para a marginalização de toda uma população pela cor da pele e descendência afro-brasileira. Ao silenciar, ao não discutir a questão, ao mascarar práticas que resvalam em atitudes preconceituosas a escola, embora nem sempre de forma explícita, reproduz preconceitos e práticas racistas. Até mesmo os livros didáticos, como indica Oliveira (2005), tendem ao silenciamento no que diz respeito às questões etnicoculturais.

Entretanto, por força dos movimentos sociais, o quadro apontado acima tende a ser revisto e o Estado é impelido a reconhecer a existência da problemática etnicorracial na sociedade brasileira. Em 9 de janeiro de 2003 foi promulgada a Lei Nº 10.639, que incluiu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) a obrigatoriedade do ensino da temática *História e Cultura Afro-Brasileira* (BRASIL, 1996, 2003).

Em 10 de março de 2004, complementando o disposto na lei, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu, por meio do Parecer n.º 3, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em 10 de março de 2008, a Lei Nº 11.645 alterou a LDB e a Lei Nº 10.639, incluindo a obrigatoriedade do estudo de História e Cultura Indígena (BRASIL, 2004, 2008).

A Lei Nº 10.639 propõe mudanças curriculares e institucionais na escola, que vão muito além da pura e simples inserção de um conteúdo no currículo ao ter como objetivo que os educandos questionem a concepção que apregoa a superioridade branca, e os mitos a ela correlatos, e a inferioridade negra e indígena, neles introjetados pela cultura racista na qual foram socializados. O Parecer CNE/CP 3 (BRASIL, 2004) propõem que o currículo escolar considere, reconheça e valorize a

história, a cultura e a identidade afrodescendente com o objetivo de combater o racismo e as discriminações que atingem os afro-brasileiros:

Aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas (BRASIL, 2004, p.18).

O ambiente educacional deve permitir a formação de cidadãos orgulhosos de seu pertencimento etnicorracial, quer sejam descendentes de africanos, povos indígenas, europeus ou asiáticos, para interagirem na construção de uma nação democrática, na qual todos tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004).

Há, assim, um pressuposto presente na legislação de que a inserção no currículo escolar da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena permite aos educandos o questionamento dos mitos e um posicionamento crítico sobre a cultura racista na qual foram socializados. Mas, será que isso acontece? Ou seja, qual o significado que teve para educadores e educandos a introdução do estudo sobre a temática história e cultura afro-brasileiras no cotidiano escolar?

Os objetivos da presente pesquisa estão, então, centrados na investigação das implicações da obrigatoriedade do estudo da temática História e Cultura Afro-Brasileiras no cotidiano escolar. Procura-se analisar a possibilidade de que relações estabelecidas na escola possam ser modificadas pela promulgação de uma legislação.

Neste trabalho, os dados foram coletados através de questionários, entrevistas, observação direta, análise de documentos e grupos focais, o que vem a caracterizar o estudo como de natureza qualitativa. A pesquisa qualitativa abarca a dimensão social da pesquisa e do pesquisador e tem como premissa básica saber quem fala, de onde fala e por que fala. Trata-se de uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e os estudos das percepções pessoais (TRIVIÑOS, 1987). O estudo de caso se apresenta adequado ao escopo proposto neste estudo, porque permite o amplo e detalhado conhecimento do objeto de estudo (GIL, 1991).

Os depoimentos foram tomados de alunos e professores do último ano do fundamental, o nono ano. Com os alunos foram realizados grupos focais, técnica

definida como a reunião propositada de pessoas selecionadas segundo critérios da pesquisa para debater a respeito do tema investigado (GATTI, 2005). Os grupos foram formados por alunos que se voluntariaram a participar da pesquisa. No total 15 alunos participaram dos grupos: 7 meninas e 8 meninos. Foram feitos 3 encontros com o grupo. Os encontros tiveram como tema gerador o estudo da cultura e da história afro-brasileira e africana na escola, as práticas, preconceitos e discriminações no cotidiano escolar.

Para assegurar que nos grupos focais todas as etnias estivessem representadas proporcionalmente, os alunos foram convidados para participar das entrevistas considerando-se os seus traços fenotípicos: negros, pardos e brancos. Entretanto, as autodeclarações dos alunos sobre sua etnia não coincidiu com os traços fenotípicos, de tal modo que, de acordo com as autodeclarações, o grupo ficou assim constituído: pardos (28,1%); brancos (21,5%); morenos (14,4%); negros (07,2%); mulatos (07,2%); não declarados (21,5%). Como se vê, o fenótipo percebido nem sempre se iguala à autodeclaração de etnia.

Com os docentes foram realizadas 6 entrevistas semiestruturadas: 5 professores que lecionavam para o 8º ano e uma com o professor-coordenador. Os professores se autodeclararam brancos (33,3%); pardos (16,7%); afro-brasileiros (16,7%); luso-brasileiros (16,7%) e multiétnicos (16,7%).

Os dados coletados foram analisados através do método de análise de conteúdo (BARDIN, 1977). De acordo com essa autora, a análise de conteúdo consiste em um instrumental metodológico por meio do qual se busca entender o sentido de uma comunicação. A unidade de análise é o texto, compreendido nesse caso como produto das entrevistas e dos grupos focais. Os depoimentos foram analisados a partir das dimensões: os preconceitos na escola; a Lei 10.639 e as relações etnicorraciais e o cotidiano escolar.

O estudo foi realizado em uma escola estadual, situada na cidade de São Paulo, região da Vila Mariana, a poucos metros da estação de metrô Santa Cruz. Essa escola é, na medida do que sabemos, uma escola que não se destaca das demais: não é conhecida pela excelência ou pela má qualidade de seu ensino, nem por apresentar grandes incidentes envolvendo alunos e/ou educadores. É uma escola na qual o

cotidiano escolar, vivido pelo menos aparentemente, pode ser considerado semelhante ao da maioria das escolas da região metropolitana de São Paulo.

2 O afro-brasileiro, as relações etnicorraciais e a escola

Toda a discussão sobre ser negro no Brasil não se restringe apenas às características físicas, mas tem implicações políticas. No parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas, é apontado que negro é quem assim se define (BRASIL, 2004). O termo preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar a cor da população brasileira, que pode se autodeclarar preta, branca, parda, indígena e/ou amarela. Entretanto, e conforme proposto pelo Movimento Negro, entende-se neste trabalho que na categoria negro estão reunidos, sem diferenciação, as pessoas que se autodeclaram pretos e pardos, dado a sua ascendência africana.

A opção por se utilizar neste texto o termo *afro-brasileiro* não é neutra, pois denota um posicionamento frente à questão etnicorracial. Entende-se, neste estudo, o conceito afro-brasileiro de acordo com a definição dada por Lopes (2006), significando um qualitativo do indivíduo brasileiro de origem africana e de tudo que lhe diz respeito. É relativo, ao mesmo tempo, à África e ao Brasil, indicando o brasileiro de descendência africana. O conceito afro-brasileiro é compreendido como construções ideológicas e discursivas elaboradas a partir das histórias de vida, das histórias culturais, do significado de ancestralidade e de outras influências que foram determinantes na construção da identidade negra. Assim, é possível que indivíduos fenotipicamente brancos se identifiquem em grande medida com a negritude (ASSIS; CANEN, 2004) como ocorreu nas autodeclarações dos entrevistados.

Quanto ao termo *raça*, entende-se que designa a construção social tramada nas tensas relações entre brancos e negros. De forma que o conceito, como é empregado neste texto, não tem relação com o conceito biológico de *raça* difundido no século XVIII e, hoje, totalmente obsoleto. Entretanto, o termo *raça* é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até

mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira (BRASIL, 2004). O emprego do termo étnico, na expressão etnicorracial, tem a finalidade de situar que essas relações tensas devidas às diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana.

As culturas afro-brasileiras têm vivenciado situações que vão de convívio pacífico com as diferentes culturas presentes na sociedade brasileira a relações marcadas por preconceitos e discriminações, tolerância, tentativas e propostas de *embraquecimento* da raça brasileira, o que indica a existência de uma ambivalência da sociedade frente às culturas de origem africana. Se ora parece estar presente uma relação que indica um convívio pacífico, ora parece predominar uma relação pautada em estereótipos.

Atributo, estereótipo e estigma são conceitos diretamente relacionados e implicados um no outro. Nesse sentido, o Ministério do Trabalho possui um glossário empregado nas causas judiciais, no qual define preconceito como uma indisposição, um julgamento prévio negativo que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos, enquanto que discriminação é determinada como o nome que se dá para a conduta (ação ou omissão) que viola direitos das pessoas com base em critérios injustificados e injustos, tais como: a raça, o sexo, a idade e a opção religiosa, entre outros (BECCARI, 2005).

Atributo e estereótipo estão diretamente associados à noção de estigma, que podem ser subdivididos em três tipos segundo sua natureza: os de deformidades físicas, os de caráter individual e os estigmas tribais, de raça, nação e religião (GOFFMAN, 1963). Os estereótipos e discriminações servem para indicar e separar as pessoas que são consideradas normais – os sem deformidade física, sem distúrbios de personalidade, brancos etc. – dos demais que são, então, percebidos como diferentes e passíveis de sofrer discriminações. Para tanto, a sociedade estabelece normas e as pessoas são julgadas frente a essas normas de tal modo que, nós e os que não se afastam negativamente das expectativas particulares em questão, são considerados normais, enquanto os outros podem ser vistos como anormais e sujeitos a discriminações (GOFFMAN, 1963).

Assim, no processo de construção de estereótipos, as diferenças, entre os indivíduos vão sendo demarcadas. Na demarcação das diferenças, nega-se que possa haver similaridades entre indivíduos e grupos diferentes. A diferença permite imputar ao outro um atributo que o desfavoreça e, assim, relaciona-se ao poder de incluir/excluir, de pertencer/não pertencer, de demarcar fronteiras – nós/eles – de classificar em bons/maus, racionais/irracionais, de normalizar – normais/anormais. Os indivíduos são medidos, comparados, relacionados e classificados. E, ao se hierarquizar as diferenças, as relações de poder entre os indivíduos vão sendo estabelecidas. A diferença é o modo como, por comparação, se explicita uma não igualdade, enquanto o preconceito é o resultado de um juízo ou de uma concepção não problematizada, quando o diferente é transformado no desigual e no inferior. Entretanto, lembramos aqui: a diferença não é, em si, um problema. No processo de construção das identidades sempre há referência a um *outro*. O problema é a discriminação e a *essencialização* do outro, fundamentadas nas diferenças (SALLES, 2009).

Em uma primeira aproximação com a ideia de identidade negra, percebe-se que há uma afirmação pautada em termos de cor, raça ou etnia. Mas, uma tensão permeia a discussão desses termos porque comporta contradições e hibridizações que desafiam qualquer ideia de essencialização biológica, o que conduz para o caráter de construção discursiva dessa identidade (ASSIS; CANEN, 2004).

A perspectiva do multiculturalismo alerta para a necessidade de não se congelar identidades em torno de marcadores únicos, sob pena de homogeneização dessas identidades e da perpetuação de preconceitos. Nesse sentido, o conceito de hibridização confere uma relativização à construção identitária fundada em marcadores únicos, ao apontar e assinalar as múltiplas camadas que a produzem. De outro lado, porém, a construção de identidades fundadas em marcadores únicos e em espaços específicos contribui para que os sujeitos se reconheçam em identidades coletivas, demarcando espaços de pertencimento e contribuindo para que se unam para requisitar direito à voz e superar discriminações (ASSIS; CANEN, 2004). Nesse sentido, é que no Movimento Negro está presente uma afirmação de identidade fundada na singularidade dos marcadores, visando à conquista de direitos.

Essa discussão está presente nos diferentes espaços sociais e, conseqüentemente, na escola, onde, muitas vezes, a ênfase está colocada na

afirmação dos marcadores singulares, como pode ser visto na reivindicação de políticas que buscam promover uma discriminação positiva dos afro-brasileiros como a política de cotas. Isto evidencia, como apontam Assis e Canen (2004) para a necessidade de se articularem às considerações multiculturais a hibridização e a importância dos marcadores singulares.

Um resultado disso é a promulgação da Lei 10.639, em 2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura afro-brasileiras nas escolas brasileiras e que se constitui em objeto deste estudo.

Na escola, mitos e estereótipos sobre o negro foram e ainda são disseminados. Há um vocabulário que, embora varie de escola para escola, pode ser, de modo geral, encontrado em todas elas e que é empregado para explicitar a separação entre os educandos estigmatizados segundo a cor da pele e os outros. Expressões como: *cabelo ruim*, *café com leite* (quando uma criança branca brinca com uma criança negra), *negrice* (como sinônimo de burrice), *pé na cozinha*, entre outras, são, ainda hoje, utilizadas conforme indicam os relatos de um grande número de estudantes.

Os livros didáticos, tal como evidenciam pesquisas de Watthier (2008), Oliveira (2005), Munanga (2000, 2005), Lima (2005) e Silva (2005), abordam poucas vezes os afrodescendentes. Há quase uma exclusão do afro-brasileiro do material didático e, quando o fazem, suas diferentes origens tendem a ser desconsideradas. O tratamento da história das civilizações negras africanas e afro-brasileiras é, em geral, superficial. As representações que predominam nos livros usados pela escola são as do negro escravo, que executa trabalho braçal e é inferiorizado intelectualmente.

Em uma pesquisa realizada sobre o afro-brasileiro nos livros didáticos de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Médio, adotados pela Secretaria da Educação do Estado do Paraná, no ano de 2006, e conseqüentemente distribuído gratuitamente na rede pública de ensino desse Estado, há um

[...] maior enfoque sobre o tempo da escravidão, e pouco se menciona sobre a ocorrência do racismo atualmente, e sobre a importância da diversidade etnicorracial na história da sociedade brasileira, não esclarecendo aos alunos o que vem a ser, realmente, o racismo e como ele é manifestado em nosso meio social (WATTHIER, 2008, p. 51).

Assim, é necessário, de acordo com a autora, um bom preparo do professor para a condução das suas aulas de maneira a realizar um *trabalho* que possa

desconstruir estereótipos veiculados. No Ensino Fundamental, situações como essa também ocorrem. A pesquisa sobre os livros da coleção *ALP – Análise, Linguagem e Pensamento: um trabalho de linguagem numa proposta socioconstrutivista*, de Língua Portuguesa e Literatura do 1º a 5º ano, apontou:

O primeiro caso claro de discriminação ao negro detectado aparece no texto 14 do primeiro volume (pág. 80), extraído da obra *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, onde se lê: “Na casa ainda existem duas pessoas – tia Nastácia, negra de estimação que carregou Lúcia em pequena...” O termo de estimação empregado pelo autor reflete uma conotação negativa, ou seja, a de comparar a negra como um animal ou coisa a que se volta especial predileção (OLIVEIRA, 2005, p. 6, grifo do autor).

Ressalta-se, aqui, que livros didáticos ou de literatura infantil como esse têm como público-alvo crianças de tenra idade. Conforme Munanga (2005) o livro didático tem um poder degenerador na constituição da autoestima e da identidade da criança negra, contribuindo para construir e reforçar sentimentos de inferioridade. Cabe lembrar que é pelo processo de socialização que ocorre a interiorização da sociedade pelo indivíduo, sendo a escola uma das instâncias que contribui para esse processo (BERGER; LUCKMANN, 2002). Isto denota a importância da correção no material didático, de tal forma que não resvale para situações preconceituosas. Para reverter esse quadro é preciso desconstruir as representações negativas do afro-brasileiro e os equívocos históricos formados no processo didático.

Estereótipos, preconceitos e discriminações permeiam as redes de subjetividade cotidianas, seja em âmbito geral seja quando a referência é a cultura negra. Desse modo, a contribuição que o ensino de História pode ter na questão do afro-brasileiro é a de permitir o entendimento da complexidade social ao problematizar os conflitos entre brancos e negros. Como disciplina escolar, a História elabora discursos sobre a realidade que podem vir a se tornar senso comum no interior de uma sociedade ou mesmo na comunidade escolar. É na busca de compreender a influência que o ensino desse conteúdo tem no cotidiano escolar que este estudo foi realizado.

3 A lei 10.639 no cotidiano escolar no depoimento dos entrevistados

A fala dos docentes revela que os alunos se tratam utilizando termos pejorativos, em especial, nas relações com os alunos de estereótipos diferentes como os afrodescendentes, os homossexuais e os migrantes de regiões brasileiras: “É preconceito com afrodescendente, com gay, com emo, com lésbica, com rico, com pobre, com aluna grávida, com aluna que sai com muitos garotos (docente)”.

Os professores, segundo eles próprios, são os profissionais mais atuantes na escola para coibir à discriminação etnicorracial, o que se dá principalmente por meio de advertências verbais. Na maioria das vezes, o professor orienta como *acha certo*. Isto indica que o combate à discriminação carece de uma orientação clara, teórica e procedimental, que paute as ações e que deveria ser estabelecida no âmbito escolar ou na rede estadual de educação. Em geral, os docentes relatam que frente a situações de preconceitos e discriminação na escola procuram agir como pensam ser o mais adequado e denunciam a falta de uma política coletiva da equipe escolar para atuar em situações desse tipo. Nesse contexto eles parecem entender que leis que determinam o estudo de outras culturas, como a proposta pela Lei 10.639, são importantes: “Eu sou negra, acho vital que meus alunos saibam a sua verdadeira história, respeite sua cor e seu cabelo, que tenha orgulho de ser como é” (docente).

Essa professora conta que, mesmo antes da promulgação da lei já procurava atuar nesse sentido, e relatou ter vivido situações de preconceito etnicorracial na sua vida pessoal e na escola.

A Lei 10.639 instituiu o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras como um conjunto de medidas a serem desenvolvidas ao longo do ano, por todas as esferas da educação escolar e de maneira transversal em todo o currículo. Apesar disso, a ação prática está, conforme os depoimentos, restrita à atuação de cada professor. Essa percepção se reforça quando observamos que, em nível institucional, não existem registros sobre esse tipo de ocorrências na escola.

Mesmo assim, para os docentes, o estudo da temática Cultura e História Afro-Brasileiras contribui para uma diminuição de conflitos nas relações etnicorraciais. Para eles, o estudo a esse respeito somado a uma postura educativa de promoção da igualdade etnicorracial na escola possibilita que os alunos reflitam sobre essas situações e mudem seus comportamentos:

Quando é bem estudado, muda sim. Nos atendimentos aos alunos que brigam, discutem ou são colocados para fora sala de aula, eles citam muito as coisas que a professora de história fala com eles e também da capoeira em educação física. É um início de uma mudança (docente).

As minhas aulas são um exemplo de situação que muda o comportamento deles, no início riem das músicas, depois eles pedem mais. O trato entre eles e as brincadeiras de mau gosto, mudam de sentido, passa a ser legal ser afro, saber tocar Olodum, ser bom na capoeira e aqueles que não gostam da atividade passam a entender mais e respeitam mais (docente).

A importância da Lei para alterar as relações cotidianas na escola é constantemente afirmada: “É fundamental conhecermos a nossa história de brasileiro, e é isso que o ensino de cultura e história afro-brasileira está trazendo, os elementos que faltavam pra entendermos de forma justa quem somos” (docente).

Entretanto, essas afirmações devem ser relativizadas, afinal, há uma afirmação genérica da importância do estudo que nem sempre se concretiza em ações práticas na sala de aula e na escola. Assim, três professores, apesar de afirmarem a importância do estudo dessa temática, dizem não realizar atividades com seus alunos sobre essa questão. Outras vezes, mesmo entre os docentes que abordam essa temática em suas aulas, isso é feito de forma esporádica. Assim sendo, como pode ser possível postular a mudança de comportamento pelo estudo de uma temática se o tema é escassamente estudado?

Buscando o posicionamento dos docentes frente a uma política específica, foi perguntado a eles sobre a política social de cotas para afrodescendentes em concursos públicos. Verificou-se, então, que as posições sobre os professores a respeito das cotas são ambíguas: ora são defendidas de modo genérico ora são questionadas, pois o peso deveria ser dado ao mérito. Desse modo, acreditamos que se faz necessário colocar esse tema na pauta das discussões dos docentes e das políticas das redes públicas de educação. Afinal, como indica o Parecer da CNE (BRASIL, 2004, inserir p. 11):

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações.

Porém, o que pensam os alunos? Para os alunos a temática *Cultura e História Afro-Brasileira* remete a preconceitos e discriminações. Os alunos evocaram situações de discriminação que presenciaram ou vivenciaram dentro e fora da escola: “Minha tia, quando vê um menino branco bonitinho diz pra minha prima vai lá, vai lá pra clarear a raça” (aluno). Ou: “Na minha sala ano passado tinha um cara negro e quando ele vinha com uma calça preta falavam que ele tava pelado” (aluno). E ainda: “Tem um aluno muito zoadado, ele é negro e bem grande, mas ele não reage à zoação. Passam bilhete do tipo: todo mundo odeia o Joe. Contam piada. Os moleques acham engraçado isso, inclusive o menino negro” (aluno).

A associação entre preconceitos e discriminações negativas referentes a ancestralidade africana são recorrentes:

Eu estava no ônibus, um menino zoou dizendo “nossa tá um cheiro de churrasco aqui, tá um cheiro de menina preta”. Eu fiquei constrangida. Se você chegar e falar o aluno vai entender, mas tem que conversar muito e insistir muito, tem que chegar lá e ficar batendo o pé naquilo (aluno).

E pode estar presente mesmo quando se emprega termos que, aparentemente, poderiam ter outra conotação: “Em minha opinião as pessoas não falam afro-brasileiros falam afrodescendentes. Quem não tem nada contra fala afro-brasileiro, agora quem tem preconceito fala afrodescendente com aquela voz meio arrogante” (aluno).

Os alunos relacionam o termo afro-brasileiro à discriminação e ao racismo. Contudo, os preconceitos e discriminações negativas que podem engendrar uma construção identitária a partir da não identificação com a afrodescendência são questionados e problematizados nas falas dos alunos. Também os conceitos expressos pelas palavras preconceitos e discriminações são interrogados, pois “preconceito e discriminação não é a mesma coisa” (aluno). Para eles, a discriminação seria a demonstração do preconceito através de atos.

Pelas argumentações, a Cultura Afro-Brasileira é caracterizada como um elemento que está incorporado à cultura nacional, que remete a descendência, a ancestralidade africana e a miscigenação étnica do Brasil. Tal significado que foi afirmado pelos alunos nos grupos focais está conforme a definição de Lopes (2006).

Os alunos quando perguntados sobre lugares e situações em que ouviram falar sobre a Cultura Afro-Brasileira apontam para a escola. Uma das participantes do grupo assinala que na escola o vocabulário adequado é utilizado, enquanto que na rua, os alunos utilizam outros termos, em geral, de conotação pejorativa. Essas respostas evidenciam que a escola problematizou conhecimentos sobre africanidades e que sua abordagem foi significativa para esses jovens. Os alunos assinalam a presença desse conteúdo nas aulas de História, Geografia, Literatura e Educação Física: “Tivemos capoeira na Educação Física e o professor explicou de onde ela vem” (aluno). Também: “Estudei sobre Zumbi dos Palmares, sobre as culturas africanas, sobre as descendências dos afros. Em história e um pouco em literatura. Em geografia estudamos a economia da África que é precária” (aluno). “Eu aprendi sobre os negros que eram escravos e vieram da África” (aluno).

Os assuntos estudados se fazem, assim, presentes nas falas dos alunos. E mesmo fragmentados e com o envolvimento de apenas parte dos professores, todos eles afirmaram que é importante estudar História e Cultura Afro-Brasileiras. Os alunos parecem estabelecer uma ligação direta entre o que se estuda na escola e a forma como agem, indicando que o estudo desse conteúdo pode levar à compreensão e ao respeito, e, conseqüentemente, à valorização do afrodescendente na nossa sociedade:

Eu acho que mudamos quando conhecemos mais, Mudamos a forma de pensar das pessoas sobre os afros. Mudamos completamente porque eles começam a ter certo pensamento, noção de como eles são e de que não devem ser chamados de neguinho. Com o passar do tempo as pessoas vão aprendendo como respeitá-los melhor, como conviver com pessoas assim e a deixar o racismo de lado (aluno).

A importância do estudo da Cultura e História Afro-Brasileiras na escola é, segundo os alunos, condizente com os pressupostos da educação multicultural. A educação multicultural adquire relevância na medida em que se destina a todos e engloba o combate ao racismo, a desmistificação do olhar sobre as religiões de ascendência africana, a releitura da escravidão e de toda a História. Conforme afirmam Salles e Silva (2008, p.160), os alunos devem “conhecer suas origens como brasileiros e como participantes de um grupo social específico compreendendo seu próprio valor e desenvolvendo atitudes de repúdio aos preconceitos”.

Buscando levantar outras pistas e aprofundar a importância que tem o estudo da história e cultura afro-brasileiras no cotidiano escolar, foi perguntado aos alunos se para eles este estudo pode influenciar a conduta de alunos e professores, e como resposta obteve-se:

Até o ano passado, eu tinha uma amiga muito preconceituosa, ela era japonesa e tinha preconceito com pessoas negras. Certo dia a professora começou a falar sobre preconceito, racismo, cultura e da história afro-brasileira e ela mudou radicalmente, totalmente, ela está namorando um menino negro (aluno).

Falas como essa parecem indicar que a atuação da escola pode mudar a forma de pensar e de agir dos alunos, contribuindo, assim, para a mudança da realidade social. Todavia os preconceitos na escola ainda existem e são vividos em relações conflituosas. As situações de conflito necessitam de um encaminhamento. Espera-se que medidas sejam adotadas para se alcançar soluções. Não obstante, os relatos dos alunos são recorrentes na indicação da pouca intervenção por parte da escola. Os alunos sinalizaram que não há uma política da equipe escolar para lidar com situações como as apontadas acima, restringindo-se à atuação isolada de um ou outro professor. As situações são, muitas vezes, consideradas como brincadeiras, o que acaba isentando o professor de agir: “Nas situações de chamar de macaco e essas coisas, a maioria dos professores acha que é brincadeira nossa” (aluno).

Destaca-se, no entanto, que dizer *é brincadeira* ou *levar na brincadeira* pode mascarar a violência do preconceito e da discriminação, que, por aparecer camuflada, não estimula reação, tendendo a ser naturalizada.

4 Considerações finais

Esta pesquisa teve por objetivo investigar o impacto que a promulgação da Lei 10.639 tem no cotidiano escolar. As vozes de alunos e as vozes dos professores expressaram que as temáticas *afrodescendência* e *Cultura e História Afro-Brasileiras* estão presentes na sociedade e na escola. Porém, o relato dos professores evidencia que o incentivo institucional oferecido pela Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo, em Educação Continuada e Permanente, tem sido incipiente no tocante à Lei 10.639.

A análise revelou que o cotidiano escolar é permeado por relações de conflito etnicorraciais que adentram o espaço escolar, evidenciando que relações de poder que se manifestam por meio de preconceitos e discriminações etnicorraciais estão presentes no cotidiano das escolas. O estudo indicou que a permissividade e a falta de limites fazem com que proliferem, no âmbito escolar, estigmas e manifestações de discriminação. Indicou, ainda, que poucas vezes são organizadas situações que levem os alunos a pensar sobre a História e Cultura Afro-Brasileiras, independente de quais sejam as suas ascendências.

Considerando que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas foram instituídas em junho de 2004, ou seja, tendo menos que uma década de vigência, é compreensível a parcial inclusão dessas diretrizes no cotidiano escolar conforme foi constatado na escola estudada, o que, no entanto não deixou de reafirmar a importância dessa discussão no âmbito escolar.

No geral, os depoimentos sinalizam uma lacuna política na determinação das responsabilidades e no estabelecimento de metas para que a escola promova a igualdade etnicorracial. Talvez, por isso, as escolas não tenham um direcionamento claro sobre o ensino de Cultura e História Afro-Brasileiras, tampouco sobre como agir em situações que envolvam conflitos relativos às questões etnicorraciais. Nesse sentido é que quando situações de preconceitos e discriminações etnicorraciais eclodem nas escolas as tentativas de enfrentamento por parte dos educadores são isoladas, visto que não há uma postura coletiva da escola para enfrentá-las.

Entretanto, a escola é um espaço privilegiado para a realização de um trabalho construtivo que indique claramente que qualquer forma de discriminação é inadmissível. Para tanto, as normas de condutas da escola devem ser amplamente expostas, difundidas e sintonizadas para o fim dos preconceitos e discriminações.

Cabe à escola a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, com intuito de superar a desigualdade etnicorracial presente nas práticas escolares contribuindo para uma sociedade mais igualitária.

A lei 10.639, na prática, não se resume apenas em ensinar mais conteúdos sobre a História e Cultura Afro-Brasileiras. É, também, uma questão de sensibilizar a atitude, de tocar no sentimento, nas categorias de interpretação do mundo. Processo

que começa, conforme acreditamos, pelo desvelamento das relações de poder implícitas nas relações etnicorraciais que se fazem presentes no cotidiano escolar.

Referências

ASSIS, M. D. P.; CANEN, A. Identidade Negra e Espaço Educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p.709-724, set.-dez. 2004.

BECCARI, C. B. Discriminação social, racial e de gênero no Brasil. In: **Portal DireitoNet**. [2005]. Disponível em: <<http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/1991/Discriminacao-socialracial-e-de-genero-no-Brasil>>. Acesso em: 26 maio 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Tratado de sociologia do conhecimento. 22ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BRASIL. Casa Civil. **Lei Nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 15 mar. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n.º 3**, de 10 de março de 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2009.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto-Lei Nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 10 abr. 2008.

BRASIL. Casa Civil. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 1 jun. 2014.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livros, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GOFFMAN, E. **Estigma**: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Brasil: Zahar, 1963.

LIMA, H. P. Personagens Negros: um breve perfil na Literatura Infanto-Juvenil. In: MUNANGA, K. (Org.) **Superando o Racismo na escola**. 2ed. Revisada. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.101-116.

LOPES, N. **Dicionário Escolar Afro-Brasileiro**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2006.

MARTINS, D. S. F. **A Lei 10.639, o cotidiano escolar e as relações étnico-raciais**: um estudo de caso. 2010. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Organizações Escolares) - Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2010.

MUNANGA, K. A importância da história da África e do negro na escola brasileira. **Jornal Subsídio**, n.11, p.9-11, 2005.

MUNANGA, K. O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizado do 'alunado' negro. In: AZEVEDO, C.; GENTILI, P.; KRUG, A.; SIMON, C. (Orgs.). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Ed. UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000. Inserir p. 235-243.

OLIVEIRA, A. G. de. O silenciamento do livro didático sobre a questão étnico-cultural na primeira etapa do ensino fundamental. **Jornal Bolando Aula**, Santos, n. 66, p. 5-7. 2005.

SALLES, L. M. F.; SILVA, J. M. A P. Diferenças, Preconceitos e Violência no âmbito escolar: algumas reflexões. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 30, p. 149-166, jan.-jun. 2008.

SALLES, L. M. F. Jovens, escola e violência: alguns apontamentos sobre o processo de inclusão e exclusão simbólica de jovens. In: SALLES, L M F; SILVA, J M A P. (Org.).

Jovens, violência e escola: um desafio contemporâneo. 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, UNESP, 2010, p. 87-103.

SILVA, A. C. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, K. (Org.) **Superando o Racismo na escola**. 2ed. Revisada. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.21-39.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VICENTE, J. O Dilema da Nação. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25 abr. 2007.

WATTHIER, L. A discriminação racial presente em livros didáticos e sua influência na formação da identidade dos alunos. **Revista acadêmica multidisciplinar**, Maringá, n. 16, inserir p.47-54, ago.-nov. 2008.

Enviado em Setembro/2012
Aprovado em Novembro/2013

Gerencialismo e avaliação em larga escala: novos modos de regulação da educação básica

Maria de Fátima Cóssio
Universidade Federal de Pelotas.- RS, Brasil.
fatimacossio@ig.com.br

Antonio Cardoso Oliveira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense.- RS, Brasil.
antoniooliveira_ifsul@yahoo.com.br

Aisllan Augusto Souza
Universidade Federal de Pelotas.- RS, Brasil.
aisllansouza@gmail.com



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](#)

Resumo

Este trabalho é um esforço de sistematização das discussões empreendidas no Seminário Avançado de Políticas Educacionais II, do PPGE/FaE/UFPel e visa analisar a intensificação dos mecanismos avaliativos no cenário da educação básica brasileira, defendendo a tese de que faz parte do processo de reconfiguração da gestão pública, no quadro das alterações do projeto capitalista e das conseqüentes mudanças no papel do Estado para fazer frente às crises do capital, constituindo-se em novas formas de regulação. Utilizam-se as teorizações de Afonso (2009), Ball (2004, 2005, 2011), Maroy (2011) e Teodoro (2011), na compreensão da nova gestão pública e dos modos de regulação, assim como os documentos oficiais e legais que sustentam a política atual. Analisa-se que o modelo de gestão pública assumida pelos governos centrais, desde os anos 1990, identifica-se com o gerencialismo, considerando a adoção de princípios empresariais e mecanismos de controle e responsabilização no interior da máquina pública e nas relações com as entidades da sociedade civil que assumem a prestação de serviços considerados *não exclusivos do Estado*. As políticas educacionais em vigor atualmente estão pautadas pela indução à melhoria dos indicadores de qualidade, medidos por meio de exames nacionais combinados aos censos escolares que resultam no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Acredita-se que a panacéia da avaliação repercute na organização dos sistemas, das escolas e da sala de aula, com implicações no currículo, no trabalho docente e na formação dos estudantes.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Avaliação em larga escala. Gerencialismo. Regulação.

Managerialism and large-scale assessment: new modes of regulation of basic education

Abstract

This work is an effort of systematization of the discussions undertaken in Advancing Educational Policy Seminar II PPGE/FaE/UFPel and aims at analyzing the intensification of evaluative mechanisms in the scenario of Brazilian basic education defending the thesis that is part of the process of reconfiguration of the public administration within the framework of the capitalist project and yours consequent changes in the role of the State to cope with the crises and breed new forms of regulation. Use the theorizing of Afonso (2009), Ball (2004, 2005, 2011), Maroy (2011), Teodoro (2011), in the understanding of new public management and adjustment modes, as well as the official and legal documents supporting the understanding of new public management and adjustment modes current policy. Analyzes the public management model assumed by central governments since the mid 1990 identifying the Managerialism, considering the adoption of business principles and mechanisms of control and accountability within the public machine. Educational policies in force are currently grounded by induction to the improvement of quality indicators, measured through national exams combined to school censuses which result in basic education development index-IDEA. It is believed that the panacea of the evaluation reflects the Organization of systems, of schools and of the classroom, with implications in the curriculum, teaching and training work of students.

Keywords: Educational policies. Large-scale assessment. Managerialism. Regulation

Gerencialismo y evaluación en larga escala: nuevos modos de regulación de la educación básica

Resumen

Este trabajo es un esfuerzo de sistematización de las discusiones iniciadas en el Seminario Avanzado de Políticas Educativas II, del PPGE/FaE/UFPel y tiene como objetivo analizar la intensificación de los mecanismos evaluativos en el escenario de la educación básica brasileña, defendiendo la tesis de que hace parte del proceso de reconfiguración de la gestión pública, en el cuadro de las alteraciones del proyecto capitalista y de los consecuentes cambios en el papel del Estado para hacer frente a las crisis del capital, constituyéndose en nuevas formas de regulación. Se utilizan las teorizaciones de Afonso (2009), Ball (2004, 2005, 2011), Maroy (2011) y Teodoro (2011), en la comprensión de la nueva gestión pública y de los modos de regulación, así como los documentos oficiales y legales que sostienen la política actual. Se analiza que el modelo de gestión pública asumida por los gobiernos centrales, desde los años 1990, se identifica con el gerencialismo, considerando la adopción de principios empresariales y mecanismos de control, y la responsabilización en el interior de la máquina pública y en las relaciones con las entidades de la sociedad civil que asumen

la prestación de servicios considerados *no exclusivos del Estado*. Las políticas educacionales en vigor actualmente están pautadas por la inducción a la mejoría de los indicadores de calidad, medidos por medio de exámenes nacionales combinados a los censos escolares que resultan en el Índice de Desenvolvimento da Educação Básica¹ – IDEB. Se cree que la panacea de la evaluación repercute en la organización de los sistemas, de las escuelas y de la sala de clase, con implicaciones en el currículo, en el trabajo docente y en la formación de los estudiantes.

Palabras clave: Políticas educacionales. Evaluación en larga escala. Gerencialismo. Regulación.

1 Introdução

O presente trabalho visa analisar a política de avaliação em larga escala da educação brasileira, situando-a como uma forma de regulação/controle da educação, e suas relações com a reconfiguração do papel do Estado e da gestão pública, identificada com o gerencialismo, no quadro das reformas do Estado das duas últimas décadas. Estudos recentes demonstram que esse modelo de gestão adota princípios empresariais e busca, sobretudo, reduzir gastos e, ao mesmo tempo, imprimir maior eficácia e eficiência na máquina pública, utilizando-se, entre outros mecanismos, da lógica de resultados de desempenho que incentivam a competitividade e a concorrência nos diferentes setores estatais.

O estudo é de natureza bibliográfica, utilizando-se da metodologia analítica, e resulta das discussões realizadas durante o Seminário Avançado de Políticas Educacionais II, ofertado pelo PPGE/FaE/UFPel no ano de 2013, cujo objetivo consistiu no aprofundamento do conceito e dos novos modos de regulação, bem como a análise das suas implicações na educação básica, tendo como foco central do processo regulatório o sistema de avaliação em larga escala.

Cabe salientar que a reforma do Estado, guardadas as peculiaridades e estágios do capitalismo em cada nação, é parte dos efeitos do modelo neoliberal e da globalização da economia, onde se pode situar as agências multilaterais desempenhando um papel crucial na definição de uma agenda política global e na introdução de novos modos de gestão identificados com o mercado no interior da máquina pública (TEODORO, 2011).

¹ Índice de Desarrollo de la Educación Básica

Assim, o gerencialismo surge no cenário de reestruturações da organização pública na perspectiva de superação do modelo de administração profissional e burocrática, entendido como paternalista, conservador, inflexível e incompetente para fazer frente às complexas demandas do mundo moderno. A modernização neoliberal do serviço público consistiu no grande desafio dos governos, visando qualificar os serviços com menos custo, num impulso incessante por maior eficiência e produtividade.

A retórica gerencialista passou a ser uma linguagem que todos precisavam falar para soar modernos. Entretanto, o gerencialismo não se refere somente à introdução de mecanismos de gestão empresarial no setor público, mas, também, a formas de controle sobre os serviços públicos prestados por organizações, instituições e empresas, no bojo do processo de privatizações e descentralizações.

Maroy (2011) situa o gerencialismo na perspectiva da *governança pós-burocrática*, onde se localiza o modelo de *Estado avaliador* ou a *governança por resultados*. Nesse modelo, a valorização da eficácia tende a ser dissociada de suas finalidades, ou seja, a qualidade da educação parece restringir-se a resultados de desempenho dos estudantes nas provas nacionais e ao aumento dos índices de promoção demonstrado pelos censos escolares.

No caso da educação pública brasileira é possível identificar as concepções gerencialistas na intensificação dos instrumentos de avaliação externa; na centralidade das ações do governo na gestão estratégica das redes e escolas, notadamente expressas nos documentos que orientam a política de transferência voluntária de recursos, como é o caso do Plano de Ações Articuladas – PAR e do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE Escola, priorizando a melhoria dos resultados, especialmente do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, composto pela combinação de dados dos censos escolares e dos resultados das provas nacionais, e no financiamento, com forte vinculação com a gestão e com a avaliação, constituindo-se nos pilares da política educacional na atualidade.

A acentuada política de valorização dos resultados incentiva as escolas a utilizarem estratégias que contribuam para a melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações, mesmo que isso prejudique o desenvolvimento de uma educação em sentido mais amplo. O estreitamento curricular é um dos exemplos mais evidentes

desse modelo, ou seja, a redução do trabalho docente ao preparo dos estudantes para as provas, tornando as avaliações nacionais o cerne do trabalho dos professores e não apenas como mais um meio de contribuir para a qualificação da educação, como seria o recomendável.

Colaborando com essa análise Casassus (2009, p. 75) evidencia que essa política

[...] faz com que o foco da educação seja a resposta a provas psicométricas e não o ensino, que é o fundamento da profissão. Esconde aspectos que são importantes finalidades da educação, a saber: o desenvolvimento da personalidade, o respeito, a cidadania, a curiosidade, o desenvolvimento de valores, a vontade de descobrir conhecimentos, o compromisso com a sabedoria etc. Todas estas coisas que não são avaliadas pelas provas psicométricas. Em definitivo, a finalidade da educação é colocada de lado no processo educativo, uma vez que não é avaliada.

Para fundamentar a argumentação inicial deste artigo, primeiramente situa-se a nova gestão pública no quadro das redefinições do papel do Estado no atual momento do capitalismo, aprofundando os conceitos de gerencialismo. A seguir, define-se o que se entende por regulação, indicando as políticas educacionais consideradas regulatórias na perspectiva de controle. Após, sinalizam-se os principais mecanismos de avaliação, situando as provas nacionais e os indicadores de desempenho, buscando compreender os propósitos que os orientam, as formas de materialização e as suas repercussões nos currículos e no trabalho docente. Por fim, encaminham-se as considerações finais, alertando para o processo de responsabilização ou prestação de contas (*accountability*) dos professores e, sobretudo, dos gestores em relação aos resultados (fracasso ou sucesso) obtidos nos testes padronizados, fortalecendo a meritocracia, o ranqueamento e a dinâmica de recompensas e sanções.

2 Reforma do Estado e a nova gestão pública

O setor público brasileiro tem passado, nos últimos anos, por uma reforma estrutural que vem alterando, de forma significativa, as concepções e os objetivos que orientam a máquina estatal. Presencia-se no Brasil a adesão a um formato de gestão adotado pelos países centrais nos últimos 20 anos, que têm por finalidade a reorganização e alteração profunda na cultura organizacional e, por consequência, nos serviços que são desempenhados pelo Estado.

O gerencialismo foi utilizado por países como EUA e Grã-Bretanha, como elemento-chave para a efetivação dos conceitos neoliberais, buscando assim, paralelamente à iniciativa de liberar as forças do mercado e reduzir o tamanho e as ações do Estado, aumentar a eficiência do setor público e reduzir o seu custo.

Newman e Clarke (2012, p. 358) evidenciam a relevância do gerencialismo no processo reforma do Estado quando exemplificam que

[...] O gerencialismo como ideologia era essencial para o processo de reforma das décadas de 1980 e 1990 no Reino Unido porque traduzia um *ethos* de negócios do setor privado no estado e no setor público. Ocorre que, mesmo onde os serviços públicos não foram totalmente privatizados (e muitos permaneceram no setor público), era exigido que tivessem um desempenho *como se* estivessem em um mercado competitivo. Era exigido que se tornassem *semelhantes a negócios* e este *ethos* era visto como personificado na figura do gerente (em oposição ao político, ao profissional ou ao administrador). Isto introduziu novas lógicas de tomada de decisão que privilegiavam economia e eficiência acima de outros valores públicos.

Percebe-se como um dos grandes objetivos do mecanismo de reforma gerencialista fazer com que o setor público adote, o máximo possível, o modelo organizacional e de gestão utilizado pelas grandes corporações da iniciativa privada, ou seja, busca inserir na raiz do sistema público conceitos como eficiência e eficácia, competitividade, administração por objetivos, meritocracia e demais concepções oriundas de um meio em que a finalidade é a obtenção de resultados econômicos e que disponibiliza pouca atenção para as questões sociais emergentes.

Entende-se relevante, ao abordar o modelo gerencialista, enfatizar que esse modelo apresentou diferentes concepções com o passar dos anos, e o que se presencia com maior ênfase, atualmente, é o que os autores chamam de *novo gerencialismo*. Newman e Clarke (2012, p. 361) assinalam as principais diferenças quando relatam que

[...] é importante reconhecer que o gerencialismo continha variantes diferentes e pensamos que duas delas eram particularmente significativas. A primeira (às vezes denominada *neotaylorismo*) é um pragmatismo racional de meio-fim que privilegia a eficiência e a produtividade e que favorece relações transacionais de intercâmbio e contratação. Frequentemente isto está associado a sistemas rígidos de controle, metas em cascata e rígido monitoramento de desempenho. A segunda (que se tornou conhecida na década de 1990 como *novo gerencialismo*, Clarke; Newman, 1993; Pollitt, 1993), é mais *centrada nas pessoas* e orientada para qualidade e *excelência*; aqui os programas de mudança de cultura procuram *deixar a força de trabalho livre* para inovar e aperfeiçoar os serviços e para introduzir organizações mais centradas no cliente e olhando para fora.

Uma das principais premissas do novo gerencialismo são a redução e dispersão do poder de atuação do Estado. É fundamental para a efetivação desse modelo que exista a denominada *liberdade para gerenciar*, isto é, para que surjam novas e mais eficientes possibilidades de gestão é primordial que se efetive a diminuição do controle e da execução governamental na prestação dos serviços públicos para a sociedade.

Podem-se identificar as características do gerencialismo no caso brasileiro com a efetivação, cada vez maior, das parcerias público-privadas e a transferência da responsabilidade do Estado para instituições da sociedade civil na prestação de serviços essenciais para a população, por exemplo, na área da saúde e da educação.

A sociedade civil, no atual contexto, assume um papel central, tanto para realizar os serviços entendidos como *não exclusivos do Estado*, quanto para legitimar o modelo de Estado gerencial através do controle à distância (avaliações, conselhos, agências reguladoras) das ações realizadas, dando a ideia de transparência e controle social.

Analisando a educação pública brasileira, é possível identificar as concepções gerencialistas na reestruturação de todo o sistema. Percebe-se, por exemplo, a inserção cada vez maior da performatividade nas escolas e, conseqüentemente, a valorização das avaliações em larga escala pela sociedade. Observa-se, de forma acentuada, a vinculação dos recursos públicos à adesão dos entes federados aos programas do governo, que não raro implicam na reconfiguração da gestão escolar; na expansão do número de alunos; na adoção de metas de ampliação dos indicadores educacionais, traduzidos pelos resultados da escola em termos de aprovação e pelos resultados das provas nacionais; mudando o foco do currículo, do trabalho docente e da gestão da escola, visando perseguir uma concepção particular de qualidade baseada em resultados.

A adoção de práticas empresariais pelas instituições públicas de ensino, por meio de acordos de cooperação firmados entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios, como é o caso do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, entendido como o *carro chefe* do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que visa, sobretudo, induzir as redes/sistemas e escolas à adoção de planejamentos estratégicos no sentido de atingir os padrões de desempenho definidos como

adequados, notadamente traduzidos pelo IDEB, colabora para a desvalorização e intensificação do trabalho do gestor escolar e do professor, na medida em que transferem para a escola a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos alunos nas inúmeras avaliações existentes.

Ball (2005, p. 545) evidencia essa alteração efetivada pelo gerencialismo e seus reflexos nos trabalhadores ao afirmar que

[...] O trabalho do gerente envolve inculcar uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização. Nos termos de Bernstein, essas novas pedagogias invisíveis de gerenciamento, realizadas por meio das avaliações, análises e formas de pagamento relacionadas com o desempenho, “ampliam” o que pode ser controlado na esfera administrativa. As estruturas mais frágeis do novo gerencialismo permitem que um leque maior de comprometimento e da vida emocional dos trabalhadores se torne público (Bernstein, 1971, p. 65).
[...] O gerenciamento busca inculcar performatividade na alma do trabalhador.

A conformação dos professores aos princípios gerencialistas é incentivada pela noção de autonomia (regulada) do trabalho docente, por meio do apelo à melhoria da qualidade da educação, traduzida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB; pelos incentivos financeiros e simbólicos adotados por vários sistemas de ensino, tais como a escolha do melhor professor, da melhor escola (*ranking*), dos melhores alunos, tendo como referência os resultados obtidos nas avaliações externas nacionais e, em alguns casos, em avaliações externas feitas localmente.

Nesse sentido, destaca-se o trabalho de Ivo (2013) em estudo realizado em um município do Rio Grande do Sul em que esses princípios são claramente evidenciados.

[...] Os professores operam dentro de uma imensidão de dados, indicadores de performance, comparações e competições, com a exposição de resultados o professor está sujeito a julgamentos de todas as ordens. Esse fenômeno pode ser observado na rede municipal de ensino de Santa Maria, a partir do Prêmio Qualidade na Educação, que opera dentro de uma lógica performática, premiando aqueles que tiverem os melhores resultados no IDEB e punindo aqueles que não obtiveram os resultados desejados. Além disso, o Prêmio estimula a competição entre as escolas e entre os professores, bem como expõe os resultados das escolas, responsabilizando as mesmas pelo resultado negativo nos índices (IVO, 2013, p. 77).

Nessa perspectiva, a escola é afetada em suas formas de organização, gestão, alterando sobremaneira os princípios que a orientam.

A ampliação da qualidade como objetivo educacional é desejável e necessária, o que está em questão é de que qualidade se está falando. Na perspectiva oficial

parece traduzir-se em quantidade, em resultados, o que sem dúvida reduz o próprio sentido da educação. A qualidade da educação que se almeja inclui os indicadores educacionais, mas os ultrapassa, pois entende o sujeito em sua totalidade e em seu processo de formação integral.

3 Novos modos de regulação das políticas educacionais

Para que se possa analisar os novos modos de regulação das políticas educacionais, em curso atualmente, é necessário definir o que se entende por regulação.

A regulação da educação é definida por Teodoro (2011) como o conjunto de processos colocados em prática num sistema educativo, de forma que seus atores, do centro para periferia, atinjam, com a maior eficácia possível, os objetivos fixados no quadro do que se entende serem os interesses gerais.

Na mesma direção de Teodoro, Maroy (2011) entende como o conjunto de mecanismos de orientação, de coordenação, de controle das ações dos estabelecimentos, dos profissionais ou das famílias no seio do sistema educativo, implantados pelas autoridades educativas, tratando-se, pois, de uma das atividades do governo de um sistema.

É importante destacar que regulação não é sinônimo de regulamentação. A regulamentação diz respeito às normas expressas em documentos legais e oficiais, a regulação está presente nesses documentos, mas também em programas, projetos, discursos e ações. Assim, a regulação contém a regulamentação e outros tantos dispositivos utilizados para tornar efetiva uma determinada regra ou um conjunto de regras.

Nesse sentido, algum nível de regulação (orientação, coordenação) é necessário, como forma de reduzir desigualdades e aproximar, entre subsistemas e escolas, metas, objetivos e fins da educação, objetivados em dispositivos materiais, legais e técnicos, configurando-se num projeto de educação para a nação. Entretanto, está em questão o tipo de regulação empreendido atualmente na educação brasileira.

Maroy (2008) distingue duas dimensões da regulação: institucional e situacional. A primeira (normativa e de controle) corresponde à ação (regras,

discursos, procedimentos) de uma instância de autoridade sobre as instituições hierarquicamente a ela submetidas, portanto, vertical. A segunda, diz respeito ao alvo da regulação institucional, ou seja, o *locus* onde a regulação é exercida, podendo gerar ações resultantes da apropriação dos constrangimentos institucionais, ou de negação e confronto de interesses e estratégias múltiplas, havendo espaço para autonomia dos protagonistas, sendo, assim, horizontal.

Barroso (2006) afirma que a regulação é um processo múltiplo por suas fontes, seus mecanismos, seus objetos, mas também pela pluralidade dos atores que a constroem. Assim, para o autor a regulação é sempre uma multirregulação, complexa, conflituosa e contraditória, remetendo à noção de que não há linearidade entre a definição de uma política e sua materialização, mas, ainda assim, entende-se que provoca efeitos, com maior ou menor intensidade e amplitude, dependendo do contexto, dos níveis de influência e dos atores que definem e os que são alvo da política.

Isto posto, pretende-se analisar as novas configurações regulatórias das políticas educacionais, no contexto do modelo gerencialista ou pós-burocrático da gestão pública.

Pesquisas recentes (MAROY, 2011; AFONSO, 2009) revelam convergências das políticas educacionais em países centrais, semiperiféricos e periféricos em termos de tendências comuns, tais como: ampliação da autonomia das escolas, resultando em aumento das responsabilidades e atribuições dos gestores, centrando nestes as expectativas da mudança (aumento da qualidade); busca de equilíbrio entre centralização e descentralização, acarretando a delegação de poder a níveis intermediários ou locais, especialmente na operacionalização da política, mantendo as decisões em nível central; o crescimento da avaliação externa dos estabelecimentos e do sistema escolar ocorre em níveis diferenciados entre os países, mas em geral é protagonizada pelo governo central, acrescida de avaliações regionais e locais; aumento da regulação de controle do trabalho docente, gerando a erosão da autonomia individual dos professores, cada vez mais submetidos a diversas formas de enquadramento de suas práticas, por meio da formação, códigos de boas práticas e a obrigação de trabalho em equipe.

Essas políticas são atravessadas, segundo Maroy (2011), por modelos de governança pós-burocráticos ou gerencialistas, como o *quase-mercado* ou o do *Estado-avaliador*. O quase-mercado se refere à adoção de mecanismos de mercado no interior do aparato estatal, instaurando nas escolas princípios de competitividade e concorrência por recursos, por resultados, por alunos, a partir de regras definidas de maneira central, baseadas em performances, eficácia e eficiência.

O Estado-avaliador supõe que os objetivos e os programas de ensino sejam, igualmente, definidos de maneira central e que as unidades de ensino tenham autonomia de gestão pedagógica e financeira, sendo, entretanto, submetidos a contratos de gestão. O Estado negocia com as entidades locais os objetivos a serem atingidos, delegando responsabilidades, a exemplo do que ocorre com o Plano de Ações Articuladas, em relação aos Estados e Municípios, e com o PDE-Escola, diretamente com as escolas, e monitora à distância, por meio de avaliações externas, o cumprimento dos objetivos definidos em *contrato*, utilizando-se para tal de incentivos (financeiros e simbólicos) e sanções.

Ainda que se reconheça que os sistemas e escolas podem se valer de diferentes estratégias de resistência, tradução e reconfiguração, ou mesmo de adoção formal e não prática da política, os novos modos de regulação, notadamente a avaliação em larga escala, com os princípios que a sustentam, com destaque para os usos dos resultados e as formas de publicização, que acabam contaminando a opinião pública e transformando a performance, o ranqueamento, e, portanto, os resultados, em sinônimo de sucesso ou de fracasso de sistemas, escolas, gestores, professores e alunos, sem dúvida incidem sobre as formas como se configura a educação nacional.

4 Avaliação em larga escala: propósitos, instrumentos e repercussões

Em termos de educação básica, se pode situar o ano de 1993 como sendo o primeiro movimento de criação de um sistema avaliativo em larga escala no país. Naquele ano, o então Ministro da Educação, Murílio Hingel, divulga o Plano Decenal de Educação para Todos, que previa, entre outras ações para melhorar a qualidade da educação brasileira, a implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, visando subsidiar a formulação de políticas públicas.

Desde a segunda metade dos anos 1990, a avaliação em larga escala da educação alcança relevância como política de governo, sendo entendida como instrumento fundamental para definir indicadores de desempenho dos serviços públicos, com vistas a realinhar objetivos e ações e alcançar as metas de eficiência, eficácia e produtividade previstas no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, sob a coordenação do Ministro Bresser Pereira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, acompanha essa perspectiva quando, pela primeira vez, uma lei nacional se refere à coleta de informações e à avaliação dos sistemas como mecanismos que irão incidir sobre a melhoria da qualidade do ensino. É nesse cenário, sob a gestão do Ministro Paulo Renato de Souza e por meio do Decreto 2.146/97, que o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira - Inep, órgão vinculado ao MEC, passa a ser responsável pela produção das avaliações externas, censos educacionais e indicadores sobre o sistema educacional brasileiro, mudando substancialmente as atribuições do órgão.

No referido período, no bojo das políticas neoliberais, têm início os primeiros testes internacionais de desempenho, com o intuito de estabelecer comparações entre os estudantes de diversos países. Dentre eles, destaca-se o *Programme for International Student Assessment – PISA*, coordenado pela OCDE, e do qual participam mais de 60 países. O Brasil, embora não seja membro da OCDE, participa dessa avaliação.

No Brasil, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb constitui-se em uma avaliação externa em larga escala aplicada a cada dois anos. Seu objetivo é realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado. A sua primeira edição ocorreu em 1990, com a participação de uma amostra de escolas que ofertavam as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede urbana. Os alunos foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Esse formato se manteve na edição de 1993. A partir de 1995, foi adotada nova metodologia em relação à prova, a análise dos resultados e ao público-alvo, sendo avaliados, a partir de então, os anos finais de cada etapa (4ª e 8ª séries, atuais 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio).

Em 2005 o Saeb foi reestruturado, passando a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil.

A Aneb manteve os procedimentos da avaliação amostral das redes públicas e privadas, com foco na gestão da educação básica que, até então, vinha sendo realizada no Saeb. A Anresc é censitária e tem foco em cada unidade escolar e, por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil. Ambos os exames são aplicados a cada dois anos e têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir dos testes padronizados e questionários socioeconômicos.

Várias questões poderiam ser levantadas, especialmente sobre a Prova Brasil, como modalidade de avaliação normativa², entretanto destacam-se duas. A primeira é em relação à priorização da Língua Portuguesa e da Matemática em detrimento das demais áreas do conhecimento que compõem o currículo, demonstrando quais conhecimentos são entendidos como necessários para *formar* um tipo específico de sujeito, em sintonia com a lógica de produzir resultados quantificáveis (produtos visíveis), úteis indicadores de mercado (AFONSO, 2009). Os outros conhecimentos (áreas), por não se constituírem em objeto de avaliação nacional, passam a ser secundarizados nos currículos escolares, comprometendo os princípios educacionais e a formação geral dos estudantes. A segunda questão é em relação ao trabalho docente, que se vê diante dessa redução do conceito de educação e de currículo, voltado para a perspectiva utilitarista do mercado, produzindo a conformação da docência ao cumprimento das metas de elevação das médias nas provas nacionais.

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica. Esse exame pode ser utilizado, também, para fins de certificação de conclusão do ensino médio, para alunos maiores de 18 anos e que não concluíram esse nível de escolaridade na idade

² Segundo Afonso (2009, p. 34) a avaliação normativa (uso de testes standardizados) é frequentemente referida na literatura como a modalidade de avaliação oposta, por excelência, à avaliação criterial. Enquanto esta última verifica a aprendizagem de cada aluno em relação a objetivos previamente definidos, a avaliação normativa toma como referência, ou compara, as realizações dos sujeitos que pertencem ao mesmo grupo – o que lhe confere uma natureza intrinsecamente seletiva e competitiva.

adequada. A partir de 2009 passou a ser utilizado como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior, momento em que o Exame passou por mudanças.

De acordo com o site do Inep/MEC, a utilização do Enem como forma de ingresso no ensino superior e, especialmente através do Sistema de Seleção Única – Sisu contribui para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. O Enem também é utilizado para o acesso a programas oferecidos pelo Governo Federal, tais como o Programa Universidade para Todos – ProUni. Destaca-se, entretanto, que o Enem acompanha a lógica da Prova Brasil, na medida em que ao mesmo tempo em que se anuncia como um instrumento de democratização do acesso ao ensino superior reorienta os currículos do ensino médio, define o trabalho docente, sendo voltado para o ensino (ou treino) das competências e habilidades requeridas pelas provas e, sobretudo, estabelece por meio dos *rankings* quais são as boas escolas, os bons professores e os bons gestores escolares.

Em 2008 foi criada a Provinha Brasil, aplicada em sua 1ª edição no mês de abril, visando avaliar o nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Essa avaliação acontece em duas etapas, uma no início e a outra ao término do ano letivo. A aplicação em períodos distintos pretende propiciar aos professores e gestores educacionais a realização de um diagnóstico do processo de aprendizagem dos alunos, notadamente em leitura, dentro do período avaliado. Já está em vias de implantação, prevista para novembro deste ano, uma nova prova para medir a qualidade da alfabetização: a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, como parte do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que prevê a alfabetização até os oito anos de idade.

Um dos pontos de tensionamento gerado pelas avaliações em larga escala é o uso dos resultados obtidos, pois não raro são usados como forma de ranqueamento entre regiões, sistemas, instituições, professores e alunos. Além do estímulo à competitividade, muitas vezes reforçada por medidas locais, como prêmios e sanções, observa-se que o objetivo anunciado de subsidiar a formulação de políticas públicas que visem melhorar a qualidade do ensino pode produzir medidas centradas, majoritariamente, nos resultados, como uma forma de prestação de contas

(*accountability*), o que não significa que o ensino, entendido como formação ampla, em diversas áreas e sob diversos aspectos, seja de fato contemplado.

5 Considerações finais

O discurso corrente, notadamente por parte de representantes do governo central, é de que o Brasil resolveu a questão do acesso à educação e que o problema atual é a falta de qualidade que permita aos estudantes permanecerem na escola aprendendo, corresponde a uma verdade parcial. Concorda-se que é preciso aumentar a qualidade, uma vez que se constata que boa parte dos estudantes matriculados na educação básica não consegue aprender o necessário (definido pelos currículos nacionais e medido pelas avaliações em larga escala) em cada etapa de escolarização, mas o problema do acesso não está resolvido. O censo escolar de 2012 – Inep/Mec informa que somente o ensino fundamental está praticamente universalizado (91,9% de crianças matriculadas), as demais etapas apresentam sérios déficits. Por isso, constata-se que a educação brasileira precisa enfrentar, de imediato, três grandes desafios: universalizar a educação básica, ampliar a qualidade e atender a diversidade de forma a promover a educação de todas as pessoas.

O que se assiste em termos da agenda política dos governos centrais brasileiros para a educação, nos últimos 20 anos, é um conjunto de regulamentações, programas e projetos que sustentam as suas ações em certas formas de *accountability* (responsabilização) baseada em *performances*, pelo entendimento de que a avaliação dos resultados das escolas, num processo competitivo de concorrência, promoverá a eficiência e poderá resolver o problema da qualidade da educação pública, como se a qualidade fosse um conceito consensual, neutro, despolitizado em termos de princípios e fins educacionais.

Para Ferrão (2012, p. 472), a qualidade na perspectiva de panacéia da avaliação, traduz-se no senso comum, de forma redutoramente naturalizada, ao mesmo tempo em que a educação (enquanto bem público) continua a ser ressignificada e redimensionada, no embate com orientações e políticas concretas do conservadorismo neoliberal.

A responsabilização das escolas e dos professores pelos resultados dos estudantes nos exames nacionais pela via da sua publicização e ranqueamento produz uma pressão dos sistemas/redes e da comunidade em geral no sentido de melhoria dos indicadores, incidindo diretamente sobre os currículos escolares e sobre o trabalho docente, podendo produzir alternativas que invertam a lógica pedagógica, ou seja, a avaliação deixa de ser um instrumento didático para propiciar o conhecimento da realidade sobre o processo de aprendizagem dos alunos e o replanejamento do currículo para transformar-se no próprio objeto do currículo.

Entende-se que a política de resultados é um dos princípios que orientam a nova gestão pública, baseada no gerencialismo, que consiste em adotar estratégias administrativas assumidas por organizações privadas no interior do aparato estatal e na perspectiva do Estado-avaliador, que significa a *governança por resultados* (MAROY, 2011), tanto dos próprios agentes públicos quanto das organizações privadas que prestam serviços públicos.

A autonomia da gestão da escola, do ponto de vista pedagógico, administrativo e financeiro e do trabalho docente, para gerir o currículo e a sala de aula, atua como instrumento de intensificação das ações, considerando as inúmeras atribuições transferidas para a escola por meio dos acordos de cooperação (programas de transferência voluntária de recursos) e como responsabilização pelos resultados obtidos. As boas escolas, os bons gestores e os bons professores são aqueles que conseguem obter os melhores resultados nos exames nacionais, combinados ao fluxo escolar (aprovação), e os que conseguem obter esses resultados com os recursos transferidos voluntariamente pela União, ou seja, os que fazem *mais com menos*. Salienta-se que uma política de resultados serve para divulgar rankings, mas, certamente, não serve para formar pessoas.

Referências

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 4d. São Paulo: Cortez, 2009.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: _____; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 10-32.

BALL, S. J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set/dez. 2005.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BARROSO, J. (Org.) **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores**. Lisboa: Educa/Unidade de Ciências da Educação, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, princípios e programas**. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>> Acesso em: 27 mai. 2014.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal... Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 27 mai. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 2.146**, de 14 de fevereiro de 1997. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo de Cargos em Comissão e Funções Gratificadas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2146-14-fevereiro-1997-341858-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 27 mai. 2014.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 27 mai. 2014.

BRASIL. Ministério do Planejamento.. **Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília. 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>> . Acesso em 27 mai. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Ações Articuladas – PAR**. 2011. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/129-plano-de-acoes-articuladas-par>>. Acesso em: 27 mai. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE-Escola**. Disponível em: <<http://www.educacao.al.gov.br/rede-estadual-de-ensino/plano-de-desenvolvimento-de-escolas/PERGUNTAS%20E%20RESPOSTAS%202009.pdf>>. Acesso em: 27 mai. 2014.

CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, v.1, n. 9, p. 71-78, mai/ago 2009.

FERRÃO, M. E. Avaliação educacional e modelos de valor acrescentado: tópicos de reflexão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 325-672, abr.-jun. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. **Censo da educação básica 2012**: resumo técnico. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- Ideb**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>>. Acesso em: 21 Abr. 2013.

IVO, A. A. **Políticas públicas em educação e Gestão**: efeitos sobre trabalho docente, currículo e avaliação. 2013. p. 275. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2013.

MAROY, C. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa? In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. (Orgs.). **Políticas públicas e educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2011.

MAROY, C. Regulation des Systèmes Educatifs. In: **Dictionnaire de l'Éducation**. Sous la direction d'Agnès Van Zanten. Paris, France: Quadrige/PUF. Presses Universitaire de France, 2008.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

TEODORO, A. **A educação em tempos de globalização neoliberal**: os novos modos de regulação das políticas educacionais. Brasília: Liber Livro, 2011.

Enviado em Setembro/2013
Aprovado em Abril/2014

Implementação de Sistemas Municipais de Ensino: entre Condições Locais e Expectativas de Desenvolvimento Educacional

Ledriana Minusculi Panis

Universidade do Oeste de Santa Catarina - SC, Brasil.

ledripanis@hotmail.com

Elton Luiz Nardi

Universidade do Oeste de Santa Catarina - SC, Brasil.

elton.nardi@unoesc.edu.br



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

O trabalho tem por objetivo analisar a correspondência entre condições locais de organização e implementação de Sistemas Municipais de Ensino (SME) e expectativas de desenvolvimento educacional nutridas por governos municipais. Aborda o papel do município e sua autonomia legal para institucionalizar o sistema próprio de ensino e tece reflexões sobre perspectivas de desenvolvimento educacional. Tendo como campo empírico um conjunto de municípios da mesorregião Oeste do estado de Santa Catarina, e tomando por base documentos normativos da educação desses municípios, bem como resultados de questionários submetidos aos seus dirigentes municipais de educação, sublinha que a implementação dos SME é interferida por fatores locais e externos de importante repercussão nos municípios. Conclui, realçando a possibilidade de os municípios trilharem um caminho de transformação da realidade local, de modo a promover maior compasso entre a organização e implementação dos seus sistemas de ensino e as expectativas de desenvolvimento educacional.

Palavras-chave: Sistema Municipal de Ensino. Condições locais. Desenvolvimento educacional.

Implementation of Municipal Teaching Systems: between Local Conditions and Educational Development Expectations

Abstract

The aim of this paper is to analyze the correspondence between local conditions of organization and implementation of Municipal Teaching Systems (MTS) and expectations of educational development supported by the municipal government. It deals with the role of the city and its legal autonomy to institutionalize its own teaching system and reflects perspectives on the educational development. Having as

an empiric field a set of cities of the west region of Santa Catarina state and based on normative documents of education from these cities and questionnaires subjected to the city educational leaders, it emphasizes that the implementation of the MTS is interfered by local and external factors of important repercussion in the cities. We concluded highlighting the possibility that the cities follow the path of transforming the local reality in order to promote a bigger line between the organization and the implementation of their teaching systems and the educational development expectations.

Keywords: Teaching Municipal System. Local condition. Educational development.

Implementación de Sistemas Municipales de Enseñanza: entre Condiciones Locales y Expectativas de Desarrollo Educativo

Resumen

El trabajo tiene como objetivo analizar la correspondencia entre condiciones locales de organización e implementación de Sistemas Municipales de Enseñanza (SME) y expectativas de desarrollo educacional nutridas por los gobiernos municipales. Aborda el papel del municipio y su autonomía legal para institucionalizar el sistema propio de enseñanza y teje reflexiones sobre las perspectivas de desarrollo educacional. Teniendo como campo empírico un conjunto de municipios de la mesorregión oeste del estado de Santa Catarina, y tomando como base documentos normativos de la educación de esos municipios, así como resultados de cuestionarios sometidos a sus dirigentes municipales de educación, subraya que en la implementación de los SME interfieren factores locales y externos de importante repercusión en los municipios. Concluye realzando la posibilidad de que los municipios hagan un camino de transformación de la realidad local, a modo de promover un mayor compás entre la organización y la implementación de sus sistemas de enseñanza y las expectativas de desarrollo educacional.

Palabras clave: Sistema Municipal de Enseñanza. Condiciones locales. Desarrollo educacional.

1 Introdução

Inaugurado pela Constituição de 1988, o atual modelo federativo do Brasil ascendeu o município à condição de ente da federação, entidade com autonomia política, administrativa e financeira, com capacidade de auto-organização e atribuições no provimento de políticas públicas.

Ao município também foi creditado o direito de organização do sistema próprio de ensino¹, ainda que, no princípio, essa possibilidade tenha sido questionada.² De acordo com Saviani (1999), a ambiguidade herdada da Constituição de 1988 foi superada com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao estabelecer, no Artigo 8º, que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

Saviani (1999) anota, ainda, que apesar de a LDB definir o caráter opcional de organização dos Sistemas Municipais de Ensino (SME), estão claras as competências e responsabilidades dos municípios na organização de seus sistemas. Conforme lemos no parágrafo único do art. 11 da LDB, além da organização dos sistemas próprios, os municípios podem optar por se integrar ao sistema estadual de ensino ou mesmo compor com ele um sistema único de educação básica.

Sobre as possibilidades que têm os municípios, e com base nas disposições contidas no Parecer CNE/CEB nº 30/2000, temos que toda e qualquer escolha eleita por eles não se dá “sem a existência prévia do sistema municipal de ensino, o reconhecimento da autonomia do município e de um regime de colaboração.” Isto porque se trata da existência constitucional do sistema municipal, cabendo sua organização aos municípios. Tanto a organização quanto o modo de funcionamento submetem-se à autonomia destes entes federativos, “obedecendo ao princípio da colaboração recíproca e das normas gerais da lei de diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 2000, p.6).

Considerando o quadro de atribuições e responsabilidades conferidas aos municípios, impõe-se a reflexão sobre o significado e o lugar dos sistemas municipais no contexto nacional. Seguindo Sarmiento (2005, p. 1384), cabem questionamentos

¹ O Parecer CNE/CEB nº 30/2000 define sistema de ensino como: “Conjunto de campos de competências e atribuições voltadas para o desenvolvimento da educação escolar que se materializam em instituições, órgãos executivos e normativos, recursos e meios articulados pelo poder público competente, abertos ao regime de colaboração e respeitadas as normas vigentes” (BRASIL, 2000, p. 13).

² Ocorre que “na Constituição Federal não aparece a expressão os respectivos sistemas de ensino, mas os seus sistemas de ensino” (SAVIANI, 1999, p. 122).

como: “com o atual quadro da globalização e do federalismo vigente no país, como ficam realmente as possibilidades democráticas? Quais os riscos da fragmentação?”

Apesar das incertezas e dificuldades enfrentadas por muitos municípios na organização e implementação de seus SME, o fato é que muitos foram institucionalizados³ desde a atual LDB.

Atentos a esse fenômeno e às possibilidades dele decorrentes, o presente trabalho tem por objetivo analisar a correspondência entre condições locais de organização e implementação dos SME e expectativas de desenvolvimento educacional nutridas por governos locais.

Em vista desse propósito, a delimitação do campo empírico compreendeu um conjunto de municípios da mesorregião Oeste do estado de Santa Catarina, cujos sistemas de ensino foram institucionalizados a partir da vigência da atual LDB.⁴ Para fins de representação, foram considerados 40 municípios distribuídos nas áreas de abrangência de três microrregiões, identificadas pelas respectivas associações de municípios: Associação dos Municípios do Alto Irani (Amai); Associação dos Municípios do Noroeste Catarinense (Amnoroste); e Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (Amosc).

A estratégia metodológica comportou o exame das leis que institucionalizaram os sistemas de ensino nos municípios amostrados, bem como a aplicação de questionários direcionados aos respectivos dirigentes municipais de educação.

Consoante o objetivo declarado, iniciamos pela apresentação de reflexões acerca do papel dos SME e de perspectivas de desenvolvimento educacional a eles associadas. Na sequência, atentos ao objetivo do trabalho, são abordadas condições locais de organização e implementação dos sistemas de ensino dos municípios pesquisados, bem como expectativas de desenvolvimento educacional nutridas pelos

³ A associação dos termos *organização* e *implementação* é aqui compreendida como processo de institucionalização dos sistemas, ou seja, processo que lhe dá caráter institucional. Já a *constituição* dos sistemas municipais coube à Constituição Federal de 1988, que, por sua vez, não os instituiu em seu *modus operandi*, assim como não estabeleceu prazos para isso.

⁴ O estudo constitui desdobramento de uma pesquisa de mapeamento da gestão educacional no âmbito de SME, a qual contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (Fapescc).

governos municipais com a institucionalização desses sistemas. Por fim, são tecidas considerações finais nascidas do entrecruzamento dos achados da pesquisa e das reflexões de base.

2 Sistemas municipais de ensino e desenvolvimento educacional

A partir da Constituição de 1988, os municípios foram reconhecidos como entidades autônomas, agora entes federativos. Com essa ascensão veio, também, a instituição dos SME e, segundo Boaventura (1997), do ponto de vista educacional, uma das maiores inovações à esfera do poder local: o estabelecimento de normas pedagógicas.

Ao confirmar a existência dos SME, a LDB ainda preserva certa cautela com relação à sua organização, dando a possibilidade ao município de organizá-lo ou de integrar-se ao sistema estadual de ensino, compondo um sistema único de educação básica, o que não enfraquece, segundo Saviani (1999), a norma constitucional.

Atento ao conteúdo da LDB, Cury (2008, p. 1201) sublinha que

nos artigos 11 e 18, em consonância com o artigo 211 da Constituição Federal, [a LDB] reconhece, explicitamente, os sistemas municipais de ensino e esclarece suas incumbências em matéria de educação escolar. Entre estas está a de *autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino* (Grifos do autor).

A mesma linha segue o Parecer CNE/CEB nº 30/2000 que, consoante a lei nacional, registra a importância da “institucionalização efetiva de sistemas municipais de ensino cujo funcionamento possa beneficiar os níveis de ensino próprios da sua autonomia e competência” (BRASIL, 2000, p. 14).

Sob esse ângulo, entendemos que a possibilidade de os municípios organizarem seus sistemas de ensino concorda com o propósito de efetivação de um projeto educacional local, com o qual possam protagonizar avanços almejados para o setor, em favor de toda população.

Por considerarmos que um sistema educacional é muito mais do que o traçado de regras e princípios educacionais, na medida em que pressupõe consciência e intencionalidade (SAVIANI, 2000), as ações implicadas não se baseiam apenas na ideia de unir e articular, mas de agir com organização, tendo em vista o alcance de resultados. Nesse sentido, entendemos que a institucionalização dos SME é medida que reclama condições locais, considerada a articulação entre concepções, estruturas administrativas, normas, redes, professores, projeto político-pedagógico e alunos (ROMÃO, 2010).

Sob o ângulo da superação de modelos da gestão centralizadora, podemos dizer que a LDB reconhece no município uma instância pública próxima do cidadão, realçando a tese de que essa esfera possui melhores possibilidades de atender aos anseios da comunidade local.

Azevedo e Santos (2012, p. 554), em estudo sobre as influências do poder central no planejamento da educação de municípios, anotam que “as cidades têm sido consideradas como o espaço que detém as condições de ser a sustentação do exercício da cidadania, da aceitação das diferenças, do multiculturalismo, da participação cidadã, do exercício da fraternidade e da solidariedade.” No entanto, as cidades não deixam de ser lugar de práticas competitivas, de desconfiança, individualismo, enfim de exclusão, cujas tentativas de superação “demandam a articulação das relações sociais segundo uma perspectiva solidária e integrada aos espaços locais.”

Em síntese, se por um lado as dificuldades frequentemente enfrentadas pelos municípios têm sido relacionadas a questões de ordem financeira e à série de encargos e responsabilidades atribuídos a essa esfera ao longo do tempo, por outro segue projetada a valorização dos espaços municipais, que, comumente, está associada a iniciativas que despontam em diversos municípios brasileiros, dentre as quais podemos apontar a organização dos sistemas próprios de ensino.

Atentas essa questão, Werle, Thum e Andrade (2010, p. 386) assinalam, a partir de estudo sobre municípios gaúchos, que as leis de SME têm expressado de forma mais explícita “temas da gestão democrática, da valorização do magistério, da ação redistributiva, do planejamento municipal de educação e da atenção a peculiaridades

locais.” Nessa direção, os SME tornam-se “construções sociais que os municípios instituem a partir da confluência de uma multiplicidade de forças, incluindo as sociais, as políticas, as institucionais e as culturais dentre outras” (WERLE; THUM; ANDRADE, 2010, p. 378). Na esteira desse entendimento, diferentes aspectos sinalizam para o favorecimento da atuação do município no campo educacional.

Um desses aspectos diz respeito à possibilidade de redução de estruturas complexas e de fortalecimento da autonomia da escola. Outro aspecto é a existência da vinculação de recursos mínimos à manutenção e desenvolvimento do ensino, pois os municípios, conforme observa Romão (2010), salvo poucas exceções, são mais vulneráveis do ponto de vista financeiro, o que torna a vinculação de recursos um mecanismo valioso para a garantia dos investimentos, ainda que caibam reservas acerca dos mecanismos de subvinculações, como a política de fundos.

Substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), instituído em 2007, o Fundef sedimentou tendências que vinham se esboçando há décadas, qual seja, a da descentralização dos encargos educacionais relativos à escolaridade obrigatória. Em outras palavras, é ampliado o papel do poder local no que se refere à oferta de serviços (VIEIRA, 2011, 128).

O dever municipal com a oferta da educação e a gestão autônoma desse setor é outro aspecto decisivo à atuação dos municípios. Definidas as competências e responsabilidades municipais na oferta e gestão da educação, fortalecem-se as bases do direito à educação pela via do dever do Estado. Trata-se de um avanço na medida em que as opções municipais poderiam, quando a critério exclusivo dos gestores públicos, submeterem-se a interesses estranhos à coletividade.

Outro aspecto a ser destacado é o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, previsto no art. 211 da Constituição Federal e reforçado na LDB, em seu artigo 8º. Desde a Carta Magna, o regime de colaboração foi definido como mecanismo de apoio entre os entes federativos na definição e implementação das políticas educacionais, com vistas à viabilização da educação de qualidade (AZEVEDO; SANTOS, 2012). Também questionado por se realizar “em meio a um contexto no qual a translação de responsabilidades tem levado não à cooperação, mas a um quadro de

concorrência entre os entes federados [...]” (SOUZA; RAMOS; DELUIZ, 2007, p.41), há consenso entre educadores e especialistas da área sobre a necessidade de aperfeiçoamento desse mecanismo.

Por fim, considerando que a organização e implementação de um sistema próprio de ensino pode melhor corresponder à realidade local, destacamos a necessidade de uma maior integração das políticas sociais, com a qual seja possível construir maior unidade na ação pública e, não menos importante, suplantando a já conhecida e onerosa sobreposição de programas governamentais.

Considerados esses aspectos, que a nosso ver são representativos da afirmação dos municípios, afirmação essa fortalecida pelo desempenho dos SME, vemos projetada a necessidade de reflexões acerca do que, efetivamente, tem favorecido ou dificultado a organização e implementação desses sistemas. Este é o foco das reflexões que apresentamos na próxima seção, com base nos achados da pesquisa.

3 Condições locais e os sistemas de ensino

A mesorregião Oeste de Santa Catarina é formada por 118 municípios. É conhecida pelo seu potencial ligado à industrialização de alimentos e pela qualidade do solo, de onde sai boa parte da produção nacional de grãos, aves e suínos.

As três microrregiões que constituem o campo empírico da pesquisa, identificadas pelas respectivas associações de municípios – Amai, Amnoroeste e Amosc – compreendem um conjunto de 40 municípios, a maioria com população inferior a 10.000 habitantes.

Em relação aos SME, 92,5% dos municípios das microrregiões pesquisadas já os institucionalizaram.⁵ Dentre estes, 43,2% o fizeram entre os anos de 1997 e 1999 e outros 24,3% a partir do ano de 2008.

⁵ Dados registrados até maio de 2011.

Coerentes com a determinação constante na LDB, todos os sistemas cujas leis foram examinadas são compostos por instituições e órgãos municipais de educação e por instituições privadas de educação infantil. As principais incumbências conferidas ao SME e que, portanto, implicam estas instituições e órgãos, estão dispostas no Quadro 1.

Principais incumbências	Amn			A otal
	mai	oroeste	mosc	
Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais de ensino da rede municipal	1	6	7	14
Autorizar, credenciar, supervisionar e avaliar as instituições de ensino integrantes do SME	1	6	6	13
Baixar normas complementares	1	4	7	12
Exercer ação redistributiva em relação às escolas	1	0	6	7
Elaborar e assegurar a valorização dos profissionais de educação, através de Plano de Carreira		3	1	2
Elaborar e executar os planos educacionais		6	3	
Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e com prioridade o ensino fundamental		0	1	
Definir com o estado e a União um regime de colaboração na oferta da educação infantil e do ensino fundamental		3	0	

Quadro 1 – Principais incumbências dos Sistemas Municipais de Ensino – Microrregiões da Amai, Amnoroeste e Amosc
Fonte: legislação municipal dos municípios pesquisados

De acordo com os dados do quadro, afora as cinco primeiras incumbências, as demais, embora constem na LDB, foram referidas com menor frequência, o que pode ser um indicativo de certa falta de sintonia com o texto da lei nacional.

De modo geral, aspectos como organização, número de seções e temas das principais seções revelam importante semelhança entre as leis municipais examinadas. Na maioria das leis prepondera a apresentação dos princípios da educação, da organização do SME, da gestão democrática do ensino público e dos níveis e as modalidades de educação e ensino.

No tocante à gestão educacional, por exemplo, todos os documentos abordam o tema em nível de rede e de escola, com destaque à participação da sociedade e dos órgãos competentes na elaboração e organização da proposta curricular, bem como nos processos administrativos e financeiros. Destacam-se o planejamento, o acompanhamento, a fiscalização e a avaliação com participação da comunidade escolar e local, através dos conselhos escolares ou equivalentes, ainda que careçam referências que apontem para medidas mais concretas de reforço à participação.

Outro exemplo diz respeito ao regime de colaboração. Em alguns casos, aparecem seções próprias que abordam o tema e, dentre esses casos, algumas leis trazem certo detalhamento acerca do mecanismo, embora insuficiente para superar o tom generalista no trato da questão. Como se sabe, o tema é complexo e se conserva pouco preciso em nível nacional, tendo mobilizado, inclusive, boa parte dos debates da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010.

Esse breve retrato geral da organização dos documentos permite-nos dizer, por um lado, que as leis dos sistemas municipais pesquisados correspondem a um conjunto de âmbitos sobre os quais a legislação nacional determina posicionamento municipal. Por outro, que em virtude das recorrentes semelhanças entre elas, são reforçadas as possibilidades de a maioria dos municípios não ter optado por um processo de construção que desaguasse em propostas próprias, nascidas do exercício de problematização da realidade educacional local.

No limite das consequências dessa frágil problematização, devemos considerar a possibilidade de os sistemas institucionalizados pouco alterarem a realidade

educacional do município, questão que buscamos explorar com base na leitura que fazem dirigentes municipais de educação acerca do campo da prática.

A esse respeito, embora não haja unanimidade entre os depoentes, prepondera o reconhecimento de que houve mudanças na educação com a institucionalização do SME, o que sinaliza positivamente para uma das finalidades de um sistema próprio: a transformação da realidade, nomeadamente a educacional (SAVIANI, 2000; SARMENTO, 2005). Os dirigentes realçam, por exemplo, o alargamento da autonomia municipal como a principal mudança ocorrida a partir da institucionalização do SME.

Quando convidados a apontar os obstáculos enfrentados, as respostas dos depoentes revelam que as frágeis condições de sustentabilidade do regime de colaboração com o governo estadual, a fragilidade financeira associada à falta de planejamento dos investimentos e a escassez de recursos humanos constituem os três maiores empecilhos à organização e implementação do SME. O Quadro 2 sistematiza os obstáculos segundo o critério de frequência nas respostas, por microrregião:

Obstáculo	Amai	Amnoroeste	Amosc	Frequência
A sustentabilidade de um regime de colaboração com o estado	3	1	8	85,7%
A fragilidade financeira associada à falta de planejamento dos municípios	1	1	6	57,1%
A escassez de recursos humanos para atuação nas áreas técnicas e pedagógicas	-	-	8	57,1%
Distanciamento entre a estrutura administrativa e a população	1	1	5	50%
Limitações para exercer as funções de normatização legal complementar	2	-	5	50%

Quadro 2 – Obstáculos à organização e implementação do SME dos municípios

da Amai, Amnoroeste e Amosc

Fonte: elaborado pelos pesquisadores com base nos questionários

Com base nos dados do Quadro 2, constatamos que a fragilidade do regime de colaboração com o estado constitui, na leitura dos dirigentes, o maior obstáculo à organização e implementação dos SME. Embora o tema tenha merecido pouca atenção na legislação examinada, entendemos que a defesa dos interesses e necessidades locais, acentuada pelos depoentes, contribui para demarcar posição dos municípios sobre esse regime. Até porque, como uma questão em aberto, o regime de colaboração continua sendo um tema polêmico, merecedor de discussões “acerca dos condicionantes políticos que encerram um processo intencional de inter-relacionamento entre esses sistemas, especialmente se considerarmos o modelo competitivo que tem presidido este processo.” (NARDI, 2006, p.2).

Com frequência semelhante e significativa, também figuram obstáculos relativos ao financiamento, ao planejamento e a influência de interesses políticos. No campo do financiamento, as respostas acusam que para os municípios das microrregiões da Amai e da Amnoroeste os recursos disponíveis atendem, plena ou satisfatoriamente, as necessidades. Já para os municípios da microrregião da Amosc, a maior da amostra, os recursos disponíveis são considerados satisfatórios para 78 % e insuficientes para 22 % dos respondentes.

Com relação à aplicação dos recursos da educação, 64% dos respondentes das três microrregiões destacaram que o procedimento é plenamente realizado, enquanto 36% consideraram seus planejamentos superficiais, com reflexos na gestão e no provimento das condições de oferta da educação no município.

Entre os dirigentes que declararam haver planejamento no município, figuram argumentos de que ocorre aplicação de recursos em educação para além dos 25% e de forma isonômica para todos os níveis da educação, além do aporte de mais recursos para atender ao planejado. Menos frequentes foram os argumentos de que o planejamento garante a correta aplicação dos recursos e que ações de maior custo sejam efetivamente executadas.

Já em relação aos que classificam o planejamento da aplicação dos recursos vinculados à educação como superficial, as justificativas são: frágil articulação entre conselhos, comunidade e administração; preponderância de ações decorrentes de

pedidos pontuais; frágil cumprimento do planejamento anual; e alterações de prioridades motivadas por demandas não planejadas.

A preponderância dos interesses políticos foi fator enfatizado por 24% dos dirigentes e, com maior frequência, por respondentes da microrregião da Amosc. Embora essa interferência também ocorra nos municípios maiores, há certo consenso acerca da sua recorrência e dos seus reflexos nos municípios menores. Por extensão, a descontinuidade das políticas educacionais, destacada por 12% dos municípios, foi associada à prática de interesses alheios aos interesses coletivos.

Como aspectos favoráveis à organização e implementação dos SME, os depoentes referiram a maior autonomia para praticar atos pedagógicos e administrativos de interesse local e a desburocratização dos serviços. A primeira vantagem foi a mais importante para 50% dos respondentes e a segunda para 28,8% deles.

Questionados sobre a melhor demarcação dos níveis em que o município deve atuar, haja vista possibilidade de maior focalização e precisão do atendimento educacional nas áreas de competência, as respostas dos dirigentes acusam que as condições de atuação municipal foram alteradas. Para 20% dos depoentes a medida favoreceu satisfatoriamente a atuação municipal na educação infantil e no ensino fundamental. Já os 80% restantes julgam ter ocorrido melhoras evidentes nas condições.

O regime de colaboração, já referido nesta análise, ganhou novo enfoque quando da abordagem das condições favoráveis à organização e implementação do SME. Com o propósito de levantar as medidas que traduzem colaboração entre os diferentes sistemas de ensino, verificamos que para 57,2% dos respondentes o planejamento foi uma das medidas operadas. Outros 35,7% acreditam ocorrer regime de colaboração na divisão de encargos, como na distribuição proporcional de responsabilidades na oferta do ensino fundamental. Apenas 7,1% dos dirigentes consideram que o regime de colaboração entre as esferas não existe efetivamente, o que tem sobrecarregado os municípios em demasia.

Todos os dirigentes municipais consultados admitem que a gestão educacional do município passou por transformações. Entre os respondentes, 57% julgam terem sido algumas as transformações e 43% referem significativas transformações. Os dados indicam, ainda, que 64,3% dos dirigentes acreditam que ocorreram avanços na democratização da gestão, 28,6% entendem que foram muitos os avanços e apenas 7,1% dizem não ser possível afirmar a ocorrência de avanços nesse campo.

Em suma, esse conjunto de aspectos e suas frequências, apesar da existência de fragilidades como as já listadas, parecem-nos representativos de condições que podem ser fios condutores para avanços na implementação dos SME. De modo geral, a revista a essas condições e aos obstáculos, indica-nos que a implementação desses sistemas é interferida por fatores locais e fatores externos de importante repercussão no campo da educação.

Já no tocante às expectativas de desenvolvimento educacional nutridas pelos governos municipais, a partir do sistema próprio de ensino, encontramos no Quadro 3 o seu agrupamento em quatro eixos.

Eixo	Amai	Amonoroeste	Amosc
Qualificação da educação escolar	Melhoria na qualidade de ensino e do IDEB		Melhoria do IDEB
	Melhor andamento da educação, buscando qualidade do ensino		Maior qualidade do ensino-aprendizagem, com construção de espaços e ambientes adequados
			Promover meios de melhorar o rendimento dos alunos
	Erradicação do		

Formação geral	analfabetismo		
	Universalização do ensino obrigatório		Atender a todos as crianças em idade escolar.
	Formação humanística científica e tecnológica	Garantir ao educando o acesso e a permanência numa escola de qualidade, assegurando a formação de sua personalidade, de sua cidadania e do conhecimento	
Organização e funcionamento da educação escolar	Organizar melhor e articular à realidade do município		Respeito à realidade local.
	Progressiva ampliação do tempo de permanência na escola, do aluno de ensino fundamental		
	Promoção de decisões mais rápidas e justas, tomadas junto com os profissionais da educação		Oportunidade de definição de estratégias com a participação de conselhos
			Valorização dos profissionais da educação
			Autonomia para a gestão de

Política e gestão educacional			políticas próprias
			Fortalecimento do Conselho Municipal de Educação
			Articulação família/escola, visando à integração de toda comunidade escolar
			Qualificação do trabalho dos envolvidos com a educação
			Disponibilidade e de orçamentos mais precisos
			Criação de parâmetros de organização dos recursos humanos para atender às necessidades educacionais

Quadro 3 – Expectativas de desenvolvimento educacional nutridas pelos governos municipais com a implementação do SME –microrregiões da Amai, Amnoroeste e Amosc

Fonte: elaborado pelos pesquisadores com base nos questionários

Os dados do Quadro 3 evidenciam, inicialmente, um cenário diverso. Enquanto nos municípios da Amai preponderam expectativas em relação à formação geral da população, na microrregião da Amosc sobressaem as de transformações no campo da política e da gestão educacional. Já na microrregião da Amnoroeste a expectativa comum é a garantia do acesso e permanência do educando em uma escola pública de qualidade, expectativa esta relacionada ao eixo da formação geral.

Em relação ao eixo *qualificação da educação escolar*, a tônica das expectativas é o rendimento escolar, com destaque para a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), sugerida como expressão de qualificação da educação escolar da rede municipal.

O eixo *formação geral* é o que evidencia maior aproximação entre as expectativas manifestadas pelos dirigentes. A universalização do ensino obrigatório e a formação para a cidadania constituem o foco dos posicionamentos dos respondentes. Já em relação à *organização e funcionamento da educação escolar*, eixo cujas expectativas também foram expressivas, é a atenção à realidade local que ganha força. Ademais, essa posição já havia sido referida quando da menção das razões mobilizadoras da institucionalização do SME, embora a transformação dessa realidade não tenha recebido idêntica atenção por partes dos dirigentes.

Por fim, no que concerne ao eixo *política e gestão educacional*, o conjunto e a origem das expectativas levantadas revelam um quadro curioso. Embora tenha sido o eixo com o maior número de expectativas, os resultados apontam sua concentração em uma única microrregião, a Amosc. Essa singularidade sugere sintonia dos dirigentes municipais com temas candentes da política e gestão educacional, ou mesmo uma leitura política das questões que atravessam a gestão municipal, o que não necessariamente concorda com dados levantados na legislação desses municípios.

Em síntese, podemos dizer que, relativamente às expectativas, a característica marcante é a diversidade. Os sujeitos da pesquisa nutrem expectativas variadas que, muito provavelmente, refletem tensões e angústias nascidas de suas experiências no campo da prática. Daí que a leitura que fazem projeta expectativas sobre o novo, inclusive sobre o SME.

4 Considerações finais

Tendo por base os documentos e informações levantadas, o trabalho destaca que a mobilização dos municípios pesquisados para organizar o SME relacionou-se, inicialmente, à necessidade de corresponder ao previsto na LDB e aos mínimos fixados

pela lei nacional. Em face do motor dessa mobilização, os achados iniciais da pesquisa fortalecem a suspeita de que a maioria dos municípios, quando da elaboração e aprovação das suas leis, não tenha buscado observar mais atentamente a realidade e os desafios locais.

Em favor dessa leitura, pesa a constatação de uma significativa semelhança entre os conteúdos dos documentos examinados, muito embora tenham sido identificadas variações nas opções acerca da organização e gestão do SME, sobre as quais mereceram destaque os princípios e espaços ou mecanismos de gestão democrática do ensino público.

No entanto, contrariamente à inobservância dos municípios à realidade e aos desafios locais, sugerida pela base legal examinada, nos demais dados e informações levantados sobressai o reconhecimento de mudanças na organização e gestão da educação municipal, ocorridas com a institucionalização do SME, ainda que figurem leituras que não atestem transformações locais mais profundas.

Sugestivamente, esse reconhecimento reforça a possibilidade de os municípios trilharem o caminho da transformação da realidade municipal, de modo a promover a melhoria das condições locais e, portanto, maior compasso entre estas e as expectativas de desenvolvimento educacional. Aspectos como o alargamento da autonomia municipal no campo pedagógico, assente na institucionalização do SME, reforçam sobremaneira essa possibilidade.

A nosso ver, embora persistam obstáculos impostos pelos contextos internos e externos aos municípios, os resultados da pesquisa sugerem possibilidades concretas de enfrentamento dos desafios e de defesa aos projetos municipais de educação. Tanto a análise criteriosa dos condicionantes desses obstáculos como a disposição política de enfrentá-los nos parecem atitudes indispensáveis ao cumprimento da tarefa.

Referências

AZEVEDO, J. M. L. de; SANTOS, A. L. F. dos. Influências do poder central no planejamento da educação dos municípios da região metropolitana do Recife. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.33, n. 119, p. 551-573, abr.-jun. 2012.

BOAVENTURA, E. **A educação brasileira e o direito**. Belo Horizonte: Nova Alvorada, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB/CNE nº 30/2000**. Brasília, DF, 12 de setembro de 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb030_00.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2011.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 out. 2010.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 17 out. 2010.

CURY, R.J. Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.29, n. 105, p.1187-1209, set.-dez. 2008.

NARDI, E. L. Sistemas municipais de ensino e o regime de colaboração entre estado e municípios: por onde vamos? In: WERLE, F. O. (Org.). **Sistema municipal de ensino e regime de colaboração**. Ijuí: Unijuí, 2006. p.57-81.

ROMÃO, J. E. **Sistemas municipais de educação: a lei de diretrizes e bases (LDB) e a educação no município**. São Paulo: Ed. e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

SARMENTO. D. C. Criação dos sistemas municipais de ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, n. 93, p.1363-1390, dez. 2005.

SAVIANI, D. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.20, n.69, p. 119-136, dez. 1999.

SOUZA, D. B. de; RAMOS, M. N.; DELUIZ, N. Cobertura municipal da educação profissional via regime de colaboração: uma prática possível? **Ensaio**, Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 29-52, jan.-mar. 2007.

VIEIRA, S. L. Poder local e educação no Brasil: dimensões e tensões. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v.27, n.1, p.123-133, jan.-abr. 2011.

WERLE, F. O. C.; THUM, A. B.; ANDRADE, A. C de. Sistemas municipais de ensino no Rio Grande do Sul: uma contribuição para as políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p.377-393, mai.-ago. 2010.

Enviado em Setembro/2013
Aprovado em Fevereiro/2014

Perspectivas do Banco Mundial para a formação de professores no Brasil: análise crítica

Willian Batista dos Santos
Universidade de Brasília.- DF, Brasil.
williamsantos@hotmail.com

Sandra Valéria Limonta
Universidade Federal de Goiás.- GO, Brasil.
sandralimonta@gmail.com



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar parte do documento *Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos*, produzido pelo Banco Mundial, no ano de 2010, para orientar a definição de prioridades na política educacional brasileira. Trata-se de um recorte de uma pesquisa bibliográfica que analisa as orientações propostas pelo Banco Mundial para a educação dos países em desenvolvimento e como tais orientações têm afetado diretamente as políticas de educação brasileiras. Ao empreender o estudo desse documento em particular, centramo-nos nas ações propostas pelo banco que devem ser adotadas para a melhoria da educação visando à elevação da competitividade econômica do Brasil, principalmente àquelas que dizem respeito ao papel atribuído ao professor nesse processo. Nossas análises revelam que as orientações propostas pelo banco acabaram por se consolidar em programas de formação inicial e continuada estritamente técnicos, sem considerar o já precarizado contexto de trabalho dos professores nas escolas públicas, flexibilizando os conhecimentos teóricos e pedagógicos necessários ao bom ensino e instituindo uma concepção de formação (tanto inicial quanto continuada) que muito se assemelha ao treinamento.

Palavras-chave: Banco Mundial. Políticas de educação. Formação de professores.

Perspectives from the World Bank for teacher education in Brazil: a critical analysis

Abstract

This article aims to analyze part of the document "Achieving world-class education in Brazil: Next Steps," produced by the World Bank in 2010 to guide the setting of priorities in the Brazilian educational policy. This is a clipping from a literature that

analyzes the guidelines proposed by the World Bank for education in developing countries and how these guidelines are directly affecting the educational policy in Brazil. In undertaking the study of this particular document, we focus on the actions proposed by the bank that should be adopted for the improvement of education in order to increase the economic competitiveness of Brazil, especially those that relate to the role assigned to the teacher in this process. Our analyzes reveal that the proposed guidelines by the bank consolidate the initial and continuing training programs strictly technical, without considering the already precarious work environments for teachers in public schools, dispensing the necessary theoretical and pedagogical knowledge and instituting a design for teacher education based only on technical training.

Keywords: World Bank. Educational policies. Teacher education.

Perspectivas del Banco Mundial para la formación de profesores en Brasil: análisis crítico

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar parte del documento *Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos (Alcanzando una educación de nivel mundial en Brasil: próximos pasos)*, producido por el Banco Mundial, en el año de 2010, para orientar la definición de prioridades en la política educacional brasileña. Se trata de un recorte de una investigación bibliográfica que analiza las orientaciones propuestas por el Banco Mundial para la educación de los países en desarrollo y cómo tales orientaciones han afectado directamente las políticas de educación brasileñas. Al emprender el estudio de ese documento en particular, nos centramos en las acciones propuestas por el banco que deben adoptarse para la mejoría de la educación con el objetivo de elevar la competitividad económica de Brasil, principalmente aquellas que interesan al papel atribuido al profesor en este proceso. Nuestros análisis revelan que las orientaciones propuestas por el banco acabaron por consolidarse en programas de formación inicial y continuada estrictamente técnicos, sin considerar el ya precarizado contexto de trabajo de los profesores en las escuelas públicas, flexibilizando los conocimientos teóricos y pedagógicos necesarios a la buena enseñanza e instituyendo una concepción de formación (tanto inicial como continuada) que mucho se asemeja al entrenamiento.

Palabras clave: Banco Mundial. Políticas de educación. Formación de profesores.

1 Introdução

O estudo empreendido pelo Banco Mundial (BM) em nosso país e publicado em 2010 sob o título *Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos* analisa a trajetória brasileira, nos últimos quinze anos, relacionada à continuidade das políticas e reformas implementadas no campo educacional e também realiza uma

avaliação comparativa entre o desempenho da educação no Brasil em relação aos membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O documento do Banco Mundial aqui analisado foi elaborado com o claro objetivo de orientar as prioridades da política educacional brasileira dos próximos anos.

Qualquer tipo de análise da política educacional brasileira não pode ser realizada fora de uma compreensão do contexto global, pois entendemos que a inserção do país na economia mundial tem se efetivado a partir de sua submissão às regras dos organismos internacionais. Como veremos, as prioridades levantadas no relatório aqui analisado dão seguimento às orientações advindas de uma concepção produtivista de educação que, segundo Saviani (2007), origina-se do ideário neoliberal, visa ajustar a educação escolar às demandas do mercado e à lógica do setor produtivo.

São suficientemente conhecidas as recomendações do *Consenso de Washington*, que sintetizariam, ao final da década de 1980, as *recomendações* de organismos como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e do BM, entre outros, para que se precise comentá-las. Bastará aqui relacioná-las: equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução dos gastos públicos; abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não-tarifárias; liberalização financeira, pela reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro; desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos etc.; e privatização das empresas e dos serviços públicos (SGUISSARDI, 2006, p. 1026).

Dentre as prioridades elencadas no documento do BM (2010), destacamos as ações que devem ser adotadas para a melhoria da educação no que tange à formação de mão de obra qualificada e elevação da competitividade econômica do Brasil no cenário internacional. Buscamos identificar qual é o papel atribuído ao professor, bem como analisar as perspectivas do banco a respeito da formação de professores, uma vez que o documento compreende o docente como elemento fundamental no processo de preparação e qualificação dos futuros trabalhadores.

2 Educação de nível mundial no Brasil: competitividade, eficiência e produtividade como reguladores da qualidade

A educação formal, a legislação que a regulamenta e as diretrizes curriculares que a constituem são objetivados para a formação social humana e, por isso mesmo,

trazem conflitos e contradições a partir do lugar que a educação formal ocupa no modo de produção. Por conseguinte, fazem parte de contextos políticos, sociais, econômicos e culturais próprios da realidade humana, em que a educação é localizada enquanto campo de disputa hegemônica.

Ao analisar a educação hoje, em meio a um mundo que se reestrutura globalmente e que se altera em seu modo de produzir, circular e gerir a vida social – mudanças relacionadas às exigências de um mercado em constante expansão, que visa atender aos interesses do capital (MÉSZÁROS, 2007), observamos a construção de projetos bem definidos para o campo educacional, dentre eles, os direcionados à formação humana tanto dos trabalhadores que atuam no campo educacional como do alunado, que serão os trabalhadores de um futuro próximo (FRIGOTTO, 1999).

Diante desse contexto, observamos que não é possível compreender radicalmente a história e a função social da educação na contemporaneidade sem entender o movimento do capital, vinculado às suas ações intencionais voltadas ao gerenciamento das crises capitalistas. Esse processo de regulação das crises tem promovido uma relevante modificação do capitalismo e afetado, de modo determinante, o mundo do trabalho e a educação na segunda metade do século XX, mantendo-se em vigor no século XXI (SAVIANI, 2005).

Nesse movimento do sistema capitalista, visando combater as sucessivas crises, verificamos que uma das estratégias tem se baseado no estreitamento das relações entre as bases materiais de produção e os processos educativos, inclusive aqueles desenvolvidos na escola básica. Isso se deve à necessidade do capital em manter o disciplinamento dos trabalhadores frente às modificações implementadas no campo produtivo, bem como prepará-los para *acompanhar* o desenvolvimento do setor, que se renova constantemente, a partir da década de 1970, passando a se apoiar em bases tecnológicas flexíveis e que demandam o desenvolvimento de novas *competências cognitivas complexas*. Dentro desse movimento para minimizar as crises, percebemos que ao serem instituídas novas bases materiais para organizar e gerir o campo da produção, conseqüentemente, passam a ser atribuídas novas responsabilidades e demandas para escola, principalmente no que tange à formação e capacitação de novos trabalhadores (KUENZER, 2005).

Ao estudarmos as análises e orientações apresentadas no documento produzido pelo BM, vinculadas à formação de mão de obra qualificada e à elevação do nível de competitividade da educação brasileira no cenário internacional, verificamos a ênfase dada à urgência de instrumentalizar os estudantes com as novas *habilidades do século XXI* fundamentais para formação de um novo perfil de trabalhador, ajustado às novas demandas do setor produtivo.

Os dados do mercado de trabalho no Brasil estão assinalando que as “habilidades do Século 21” são importantes para a próxima geração de trabalhadores no Brasil, e a produção destes será um desafio crítico para o sistema educacional na próxima década: formandos com a capacidade de pensar analiticamente, fazer perguntas críticas, aprender novas habilidades, e operar com alto nível de habilidades interpessoais e de comunicação, inclusive com o domínio de idiomas estrangeiros e a capacidade de trabalhar eficazmente em equipes. Para o sistema de educação básica, a implicação principal é a da urgência de aumentar a aprendizagem estudantil (BANCO MUNDIAL, 2010).

De acordo com o exposto no documento, a instrumentalização das habilidades do século XXI e a aquisição de competências fundamentais irão proporcionar as mudanças necessárias no perfil dos estudantes, de modo a elevar a qualidade da mão de obra e, conseqüentemente, aumentar a competitividade da economia brasileira. Mas, advertem que apesar das habilidades da força de trabalho estar melhorando no Brasil, ainda são insuficientes quando comparadas aos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Mesmo tendo o Brasil dado um grande passo na universalização da educação ao reduzir a evasão escolar e aumentar o número de concluintes do Ensino Médio – fatores que têm impactado sobre a qualificação da força de trabalho – fica evidente no documento que as taxas de conclusão do ensino médio e a eficiência do fluxo estudantil apresentado pelo Brasil estão bem abaixo dos alcançados pelos países da OCDE. Além disso, os níveis médios de aprendizagem dos alunos brasileiros são considerados inadequados, fator que gera sérias implicações para o aumento da competitividade e crescimento econômico, já que o importante não é o tempo que os estudantes passam na escola e, sim, o que realmente aprendem.

Ao emprendermos uma análise mais profunda a respeito das conclusões e orientações do BM (2010), observamos que diante das modificações nas bases

materiais de produção, derivadas da transição do taylorismo/fordismo para o toyotismo, notamos exigências na mudança do perfil do trabalhador. Se outrora a relação entre educação e trabalho esteve centrada na formação de um trabalhador especializado, responsável em executar atividades simples, parceladas e repetitivas, com o advento da reestruturação produtiva, passa-se a exigir um novo perfil de trabalhador com novas habilidades cognitivas e comportamentais, mediado pelo conhecimento e por ações flexíveis (KUENZER, 2005; GENTILI, 2005).

Para a efetivação desse processo educativo que visa instrumentalizar os alunos com as novas habilidades no século XXI – para que o país tenha condições de competir no mercado mundial e os trabalhadores possam disputar os poucos postos de emprego que restam – é evidenciado a todo o momento a importância da educação formal e da responsabilidade que se deve assumir perante a formação desse novo perfil de profissional desejado pelo mercado de trabalho.

Gentili (2005), ao analisar o papel atribuído à educação diante das novas exigências do mundo produtivo, aponta que a Teoria do Capital Humano constituiu o principal ajuste teórico usado para definir o sentido da relação trabalho-educação no capitalismo contemporâneo. Essa teoria foi elaborada na *Era de Ouro* do desenvolvimento capitalista, que foi marcado por uma conjuntura de crescimento econômico, pelo fortalecimento dos Estados de Bem-Estar e pela confiança na conquista do pleno emprego. Dentro desse contexto, a Teoria do Capital Humano desempenhou papel central na certificação e legitimação *científica* de que a escola e as políticas educacionais podiam e deviam ser um mecanismo de integração dos indivíduos à vida produtiva.

A crise capitalista dos anos 1970 constitui o marco de uma intensa *desarticulação da promessa integradora da escola* em todos seus sentidos, sendo propagada durante as décadas de 1980 e 1990. Períodos nos quais – mesmo em um cenário de revalorização do papel econômico da educação, propagação de discursos relacionados à importância produtiva dos conhecimentos e ênfase no papel da escola para potencializar a competitividade das economias na era da globalização – verificamos uma intensificação *no processo de ruptura da promessa da escola como entidade integradora* (GENTILI, 2005).

Esse processo acarretou, não somente, uma modificação nas estratégias políticas direcionadas à certificação da capacidade integradora da educação, como também a uma profunda alteração nos discursos oficiais e nas narrativas acadêmicas que pretendiam legitimar esse objetivo. Neste sentido, a *desintegração da educação como promessa integradora* não tem como foco negar a relevante contribuição econômica da escolaridade, mas de reafirmar seu novo sentido, vinculado à potencialização das capacidades competitivas do indivíduo para concorrer a uma vaga no mundo da empregabilidade. Assim, perante essa transformação radical de sentido, a escola deixa de ter como responsabilidade a preparação/capacitação dos indivíduos para a aquisição do pleno emprego. Nesse cenário, a educação passa a ser elemento fundamental para manter os indivíduos atualizados e ativos no mundo da empregabilidade.

Assim, podemos afirmar que o termo empregabilidade, fundamentado nos ideais da competitividade e da meritocracia, nasce a partir das novas relações estabelecidas entre capital e trabalho, marcadas pela deslegitimação do Estado, desterritorialização do setor produtivo, desregulamentação e flexibilização de direitos trabalhistas, retração dos postos de trabalho e o aumento exponencial da força de trabalho excedente, com a finalidade de dar novos contornos ao processo de naturalização das desigualdades sociais, ao responsabilizar o trabalhador por seu processo de inclusão/exclusão do mercado de trabalho e da vida social. Dentro desse contexto contraditório e incerto, as exigências vinculadas à formação humana e profissional são potencializadas e, ao trabalhador, passa-se a exigir investimentos em autodesenvolvimento para se adequar às novas e constantes imposições do mercado de trabalho. Diante disso, são construídos discursos vinculados à necessidade de os trabalhadores se atualizarem e adaptarem às novas diretrizes do mundo do trabalho, por meio da absorção de novas competências/habilidades e pela busca incessante de novos conhecimentos.

Saviani (2007) aponta que as exigências oriundas do campo produtivo, relacionadas aos ajustes e readequações pelas quais as novas gerações devem ser submetidas para se ajustar ao mercado de trabalho, constituem um fator essencial para a introdução da *pedagogia das competências* nas escolas e nas empresas, como

forma de viabilizar a construção de trabalhadores e cidadãos mais adequados ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do sistema produtivo.

Assim, a partir de uma análise do documento, parece que o caminho mais adequado a ser seguido para formar mão de obra qualificada seria aumentar os investimentos na educação básica, de modo a elevar a qualidade do ensino e potencializar a aprendizagem dos alunos. Dentro das prerrogativas apontadas nas orientações do BM, algumas ações como o investimento nas parcerias com o setor privado (que tem apresentado programas e soluções inovadoras) e a continuidade das políticas de avaliação implementadas nos últimos quinze anos (que tem possibilitado a *mensuração do aprendizado* dos estudantes), são incentivadas.

No entanto, ao estudarmos o documento produzido pelo Banco Mundial (2010), verificamos uma advertência em relação ao aumento dos gastos com educação. Ressalta-se que a elevação dos custos não tem redundado na melhoria da qualidade do ensino e, com base nesse argumento, no documento recomenda-se a redução dos investimentos diretos nesse setor porque: a) no Brasil os gastos com educação são superiores aos empregados pelos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); b) com a redução da população brasileira, se a intensidade de investimentos continuarem, futuramente teremos muitos *espaços ociosos* e professores excedentes; c) o país tem aumentado muito o custo com professores ao reduzir o tamanho médio das salas e promover uma elevação generalizada de seus salários, com poucas evidências de que essas ações contribuem para resultados melhores; d) a repetência no país é elevada e isso constitui uma alternativa ineficaz para aumentar a aprendizagem, além de elevar os gastos; e) a corrupção desenfreada tem promovido uma má aplicação desses recursos, fator que também impede a potencialização do rendimento educacional no país.

Dessa forma, fica evidente que a busca pela elevação da eficiência, da produtividade e da competitividade do sistema educacional deve ser perseguida com a minimização de investimentos financeiros, com o aumento do controle de gastos, ampliação dos mecanismos de fiscalização e melhoria da gestão de recursos, a partir de ações que valorizem os mecanismos de mercado, as parcerias com a iniciativa privada e com o terceiro setor (SAVIANI, 2007).

Redefine-se, portanto, o papel tanto do Estado como das escolas. Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o toyotismo. Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados (SAVIANI, 2007, p. 437).

Fica evidente, no documento sob análise, a presença do discurso da área empresarial, subsidiado por conhecimentos do campo da administração que preconizam o gerenciamento eficaz, vinculado à busca de resultados. Por isso, ao lermos as suas entrelinhas, verificamos o constante apelo para se reorganizar o sistema educacional brasileiro à imagem e semelhança da empresa capitalista. Saviani (2007) destaca que o neotecnicismo ganha corpo a partir da busca incessante pela *qualidade total* na educação ao instituir como objetivos imediatos à satisfação total do cliente e a captura da subjetividade dos trabalhadores. Ambos os elementos são essenciais, mas convencer o trabalhador a *vestir a camisa da empresa*, ser um *colaborador*, fazer *parte da família* exige um denso processo de formação, que deve ser iniciado ainda na escola.

Dentro do projeto capitalista, esse processo de captura da subjetividade do trabalhador não é tarefa a ser executada exclusivamente pelos processos de ensino formal, mas é nesse espaço que valores fundamentais¹ serão transmitidos para que os alunos se sintam responsabilizados (exclusivamente) pela constituição de sua identidade profissional. Assim, deverão aprender decifrar as exigências do mercado e consumir as habilidades e competências que os possibilitem assumir uma postura empreendedora, proativa, resiliente, mantendo-se automotivados e atualizados com o que há de mais novo, por meio de atitudes que potencializem sua versatilidade, criatividade e polivalência. São por esses motivos que a escola é eleita como peça fundamental dentro do projeto capitalista, responsável por contribuir com a formação desse novo profissional caracterizado pelo seu potencial de adaptabilidade, flexibilidade e assertividade. Para a efetivação desse processo formativo, é necessária a substituição do conhecimento teórico (denso e aprofundado), por um conhecimento

¹Abstração, facilidade de trabalho em equipe, comunicabilidade, resolução de problemas, decisão, criatividade, responsabilidade pessoal sob a produção, conhecimentos gerais e técnico-tecnológicos (língua inglesa e informática, por exemplo), estudar continuamente, entre outras, tornam-se balizadoras do processo educativo para o mundo do trabalho (FRIGOTTO, 1999; KUENZER, 2005).

prático e utilitário, vinculados à construção de habilidades e competências, que visam dar respostas rápidas e eficazes aos problemas que emergem na realidade.

De acordo com Manfredi (2007), as noções de *competências* previstas como eixo da formação profissional têm sua base teórico-conceitual fundamentada em uma lógica de recomposição da hegemonia do capital, cuja ressignificação da qualificação profissional faz parte de um processo de ressocialização e aculturação da classe trabalhadora, tendo por função reintegrá-la aos novos modelos de produção e gestão do capitalismo, em sua fase de acumulação flexível.

Ao analisar as exigências presentes no documento em análise, vinculada à elevação da competitividade nacional, via formação de mão de obra qualificada, verificamos que o modelo das competências mantém íntima relação com os processos de educação dos trabalhadores ao estabelecer novas configurações de disciplinamento e ao forjar novas subjetividades flexíveis, polivalentes e constantemente educáveis (KUENZER, 2005).

Todavia, para efetivação desse processo, é necessário um sujeito fundamental: o professor. A seguir, buscamos identificar qual é o papel atribuído ao professor, bem como analisar as ações que devem ser implementadas em seu processo formativo para que ele se constitua como um elemento fundamental nesse processo de *transformação*.

3 Gerenciando a qualidade dos professores do Brasil

Pensar a formação inicial e continuada de professores diante do cenário de reestruturação produtiva significa compreender temas de maiores dimensões que exigem uma análise cuidadosa das relações estabelecidas entre o campo econômico, as políticas de cunho neoliberal e os reordenamentos no mundo do trabalho. Tal tarefa é necessária e indispensável, porque é evidente a forma como esses fatores têm incidido e influenciado a composição das políticas educacionais em nosso país.

Nossa análise do documento produzido pelo BM aponta que no cenário mundial há um discurso hegemônico direcionado a naturalizar as relações existentes entre educação, trabalho e desenvolvimento econômico. Dentro desse contexto, cabe aos processos educativos formais promover o desenvolvimento das habilidades da força de trabalho para gerar crescimento econômico, fator que contribuirá com a

redução da pobreza e da desigualdade através do fornecimento de oportunidades educacionais para todos.

Essa equação nos induz a chegar à simples conclusão: se o país não é competitivo o suficiente para se destacar no cenário mundial, é porque o seu sistema educacional não vai bem. Se o sistema educacional não vai bem, se os alunos não atingem o rendimento esperado e o mercado de trabalho não é provido com profissionais capacitados, a responsabilidade é do professor (EVANGELISTA, 2003).

Dando continuidade ao estudo do documento, verificamos que uma das prioridades apontadas pelo BM, a ser perseguida pelo governo brasileiro, está voltada para a *melhoria da qualidade de professores*. Esse apontamento é realizado pelo BM, porque a carreira docente no Brasil constitui uma profissão de baixa categoria que não consegue atrair os candidatos de alto rendimento acadêmico. Além disso, assinalam que os professores brasileiros são recrutados do terço inferior dos estudantes do ensino médio.

Dessa forma, o BM adverte que, para o país desenvolver seu potencial competitivo e se adequar aos parâmetros mínimos existentes entre os membros da OCDE, é fundamental que os profissionais da educação passem a ser recrutados do terço superior do Ensino Médio, ou seja, o quadro docente do país não pode mais ser constituído de alunos com baixo índice de aproveitamento acadêmico.

Para a efetivação desse processo de *recrutamento de indivíduos com alta capacidade*, o governo brasileiro necessitará dar suporte para que os professores melhorem continuamente sua *prática de ensino*. Além disso, deverão constituir políticas que incentivem a melhoria do desempenho e da produtividade, via programas de incentivo financeiro direcionados a premiar os professores com maior rendimento, instituindo novas diretrizes para a profissionalização docente.

Shiroma e Evangelista (2003), muitos anos antes da publicação aqui analisada, já observavam que a profissionalização do professor foi eleita como agente principal das mudanças a serem instituídas para melhorar a qualidade do ensino e do desenvolvimento econômico do país. Nesse sentido, faz-se necessário “profissionalizar o docente reconstruindo suas práticas sem perder de vista as relações entre trabalho e seu objetivo educativo” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 88).

As autoras também advertem que esse projeto de formação docente, assim como em outros momentos históricos, foi constituído com o objetivo de recompor e assegurar a hegemonia dominante, já que o professor constitui um *recurso humano* de elevada importância e, por isso, deve ser (con)formado sobre novas bases, de modo a contribuir na produção de uma nova forma de *perceber e estar no mundo*, adequada aos interesses do capital (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003). Entretanto, Kuenzer e Caldas (2009, p. 24) advertem que há uma peculiaridade no trabalho docente pois,

(...) a contribuição para o processo de acumulação se dá com base em uma característica muito peculiar do trabalho: a sua natureza não material, já que não é possível separar o produtor de seu produto. Essa natureza limita, de certo modo, a realização do trabalho segundo o modo capitalista, que passa a se dar indiretamente, por meio de diferentes mediações que “convençam” o trabalhador, pela força ou pela persuasão, a ser artífice da própria exploração, ao mesmo tempo que busca sua realização pessoal, vinculada a finalidades. Ou seja, no trabalho não material, a subsunção do trabalho ao capital apresenta limites, com o que se ampliam as possibilidades de resistência e de autonomia; nesse caso, a subsunção depende mais fortemente da adesão do trabalhador.

Apesar da natureza não material do trabalho docente constituir uma possibilidade para a construção de projetos de resistência às cobranças e exigências derivadas do modo capitalista de produção, observamos que os professores vêm sendo *convencidos através da força a serem autores da própria exploração*.

Afirmamos isso porque junto com as novas exigências e responsabilidades atribuídas ao professor, verificamos a intensificação dos processos de precarização do trabalho docente, marcados:

1. Pela redução do tempo livre (ao terem que trabalhar em diferentes unidades de ensino, fator que aumenta suas jornadas laborais e, que em vários casos, são estendidas para fora do que é tolerado pela Legislação Trabalhista em vigor).
2. Aumento dos vínculos empregatícios parciais, temporários, terceirizados, comissionados, etc. (que ao serem muito cobrados em sua produtividade e sem contar com o maior amparo legal, amargam com a instabilidade e a insegurança).
3. Falta de recursos técnicos, humanos e financeiros para as unidades de ensino.

4. Afastamento do trabalho, devido aos problemas crônicos de saúde (síndrome de *Burnout*, síndrome do pânico, estresse, problemas cardiovasculares, alcoolismo, tabagismo, câncer de pele, etc.) (GASPARINI et al, 2005; CODO E MENESES, 2006).

5. Aumento do assédio moral, do preconceito e da violência contra os professores.

6. Ausência de programas públicos de formação continuada de professores (dentro e fora do espaço de trabalho), situando a responsabilidade de continuidade da formação no próprio docente.

7. Achatamento salarial decorrente do enxugamento de gastos pelo Estado.

8. Perda ou deslegitimação de direitos sociais (como alterações no plano de carreira dos servidores do magistério para atender os interesses do Estado e do capital).

9. Cobrança do aumento da produtividade e dos níveis de exigência institucionais (traduzidos pelo termo meritocracia), tanto para os docentes temporários como para os estáveis/concursados.

Somado aos processos de precarização das condições de trabalho do professor, identificamos novos projetos vinculados ao barateamento, flexibilização e aligeiramento da formação docente, que também forçam os professores a adequarem suas ações às diretrizes estabelecidas pelo modelo capitalista. Esses novos projetos são guiados por ações que visam: a) relegar a teoria para segundo plano; b) priorizar um novo tipo de conhecimento profissional baseado na aquisição de habilidades práticas; c) priorizar o desenvolvimento de pesquisas vinculadas à realidade e à prática educacional; d) promover ações voltadas a diminuir o custo do professor (estagnação de reajustes salariais e melhorias nas condições de trabalho), via aumento da produtividade (meritocracia); e) instituir mecanismos de controle sobre o trabalho docente (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003; MORAES; TORRIGLIA, 2003; FREITAS, 2007).

Quando analisamos as ações propostas no documento sob análise, fica evidente que o argumento da competência/incompetência profissional visa substituir os objetivos formativos nos cursos de formação inicial e continuada por competências a serem desenvolvidas via instrumentalização de habilidades específicas, subsidiadas

por técnicas direcionadas à resolução dos problemas cotidianos, visando maximizar a atuação do professor em sala de aula.

Essas ações fazem parte de um movimento, em nível internacional, de proletarianização, desintelectualização e controle do trabalho do professor, que visa modelar um novo perfil de profissionalismo docente, caracterizado pela elevada competência técnica e mínima consciência política (SHIROMA, 2003).

Em vez de cursos teóricos, os programas de formação profissional projetados a partir das evidências das observações em sala de aula usam vídeos e exercícios práticos para ensinar técnicas eficazes de uso do tempo na sala de aula, do uso de materiais de aprendizagem e para manter os estudantes ocupados na tarefa. Este treinamento voltado para a prática é a nova direção na qual os países da OCDE estão partindo, e os estados mencionados anteriormente (Pernambuco e Minas Gerais) e o município do Rio de Janeiro estão na vanguarda (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 6).

Fica evidente nesse excerto que a principal estratégia para aumentar a eficiência do processo de ensino e aprendizagem é treinar o professor por intermédio de técnicas eficazes e de exercícios práticos, que os possibilitem maximizar o aproveitamento dos alunos em sala de aula. Nesse processo deve-se privilegiar o conhecimento prático em detrimento do conhecimento teórico, que se mostra ineficiente e inadequado ao novo modelo de formação a ser alcançado.

Moraes (2003) destaca que, perante esse movimento de celebração do fim da teoria, parte constituinte de uma nova utopia praticista, o conhecimento teórico não passa de uma especulação metafísica. Nesse contexto, a produção do conhecimento deve ser regulada pelo *know-how* que produz, ou seja, pela construção de respostas almejadas pelo setor produtivo e pelo mercado. Isso significa dizer que a produção do conhecimento deve ser direcionada para a fabricação de resultados *concretos* e imediatos, mesmo que seja marcada por uma prática desprovida de reflexão. Tal fator tem contribuído diretamente para a resignificação do papel do professor, da formação acadêmica, da produção do conhecimento e da pesquisa científica.

Esse processo de descaracterização, desqualificação e vulgarização da teoria e da pesquisa científica no campo educacional aposta na falência de uma determinada concepção de razão (MORAES, 2003), na supervalorização da experiência imediata (MORAES; TORRIGLIA, 2003), na legitimação do desempenho via instrumentalização de competências e habilidades, voltadas às necessidades do campo produtivo.

Além disso, o apelo para as técnicas eficientes de ensino, a utilização de materiais adequados à aprendizagem, o controle rígido do tempo, a partir de um treinamento estreitamente ligado à prática, faz parte do novo pacote estratégico para controlar o trabalho docente.

Em Minas Gerais, Pernambuco e no município do Rio de Janeiro, dados mostram que enquanto a norma da OCDE para cada hora de instrução usada eficazmente com atividades de aprendizagem é de 85 por cento, nenhum dos sistemas brasileiros estudados passa de 66 por cento. Conforme está detalhado no capítulo, os professores brasileiros usam uma proporção substancial do tempo em sala de aula praticando atividades rotineiras como fazendo a chamada e recolhendo deveres de casa. Uma alta proporção de professores também não faz uso dos materiais de aprendizagem disponíveis, e de 43-64 por cento do tempo os estudantes estão visivelmente desocupados (em países da OCDE, o ponto de referência para estudantes desocupados é de 6 por cento ou menos do tempo) (...) Com o apoio da equipe de educação do Banco Mundial, esses sistemas escolares também estão usando métodos padronizados de observação em sala de aula desenvolvidos nos países da OCDE para olhar dentro da “caixa-preta” da sala de aula e identificar quais são os exemplos de boas práticas de professores que podem ancorar os seus programas de desenvolvimento profissional (grifos nosso) (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 6).

Os pacotes estratégicos, responsáveis em reestruturar o trabalho docente, são uma das formas eleitas para controlar o trabalho do professor. Como podemos observar no trecho acima, as orientações em curso retiraram do professor a pouca autonomia que lhe restava, ao invadir seu espaço de trabalho para avaliar sua conduta profissional.

O olhar que direcionam para dentro da sala de aula, ou melhor, para dentro da *caixa preta*² – a partir de seus métodos padronizados de observação, guiados por critérios advindos do campo da economia e administração –, visa extrair dados que atestem a incompetência dos professores e validem intervenções sistemáticas sobre seu trabalho, bem como ações direcionadas a baixar custos, redefinir gastos e centralizar o controle sobre as políticas implementadas, de modo a garantir sua produtividade, eficácia, excelência e eficiência.

Em síntese, o documento, ao apresentar as prioridades para *melhorar a qualidade dos professores no Brasil*, assevera que, para formar o novo trabalhador polivalente, flexível e adequado às novas exigências do mundo produtivo, é necessário

² A caixa-preta é um dispositivo utilizado em aeronaves para gravar as informações essenciais sobre o avião e o voo. Esse instrumento tem a finalidade de registrar todas as diálogos e ações estabelecidas entre os tripulantes da cabine, além de dados importantes como: velocidade, aceleração, altitude e ajustes de potência, entre outros.

abandonar o *velho professor* e fazer ressurgir em seu lugar um novo profissional da educação, um *novo professor* competente, multitarefa, flexível, acrítico e apolítico.

4 Considerações finais

Melhorar a qualidade da formação e do trabalho dos professores do Brasil é uma prioridade e disso não temos dúvida nem discordâncias. Contudo, é importante refletirmos sobre algumas questões: Melhorar a qualidade dos professores do Brasil para atender a que interesses? O que é necessário para aprimorar o trabalho docente? É possível aperfeiçoar e maximizar o trabalho docente, a partir da negação do conhecimento teórico em detrimento de um conhecimento prático?

Como podemos identificar ao longo dessa pesquisa, o Banco Mundial estabeleceu uma agenda de prioridades que devem ser efetivadas pelo governo brasileiro. As metas estipuladas, consoantes com o ideário neoliberal, preveem a racionalização do campo educativo, que deve acompanhar a lógica do campo econômico, sobretudo, a partir da adoção de programas de ajuste estrutural, voltados à profissionalização docente, visando desenvolver as habilidades da força de trabalho para gerar crescimento econômico sustentável, fator que contribuirá com a redução da pobreza e da desigualdade através do fornecimento de oportunidades educacionais para todos.

Dentro desse cenário, no qual o professor é eleito como peça fundamental na transmissão de valores essenciais para formação de um novo perfil de trabalhador, identificamos as recomendações do BM direcionadas à racionalização e controle do trabalho docente, via recomendação de pacotes estratégicos, cuja premissa é dar mais versatilidade as suas ações, para responder com eficácia às diversas necessidades externas, em particular do setor produtivo e do mercado, tendo como foco a qualidade total no ensino, a gestão gerencial e a racionalidade técnica, instituída a partir de uma forma de capacitação profissional fragmentada, pragmática, instrumentalista e utilitarista, intimamente vinculada à noção de competências.

Além disso, observamos que as orientações apresentadas pelo BM têm sua base teórico-conceitual fundamentada em uma lógica de recomposição da hegemonia do capital, em que a ressignificação da qualificação profissional faz parte de um

processo de ressocialização e aculturação da classe trabalhadora, tendo por função reintegrá-la aos novos modelos de produção e gestão do capitalismo.

Assim, a suposta melhoria da qualidade dos professores, proposta pelo BM, tem como finalidade capacitar os futuros docentes para atender às novas exigências do campo produtivo, relacionadas ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, bem como a instrumentalização de valores e habilidades exigidas pelas novas e crescentes demandas do mercado, legitimadas pelos princípios do mérito individual, da competitividade, da flexibilidade, todavia, ainda submetidos ao jugo da exploração humana e de formas de trabalho cada vez mais desqualificadas, intensificadas e precarizadas.

Diante disso, acreditamos que a formação inicial e continuada de professores não podem ser reduzidas a um saber-fazer que não contribui para que os docentes rompam com uma visão imediatista, pragmática e unilateral da realidade. Por isso, aliamos-nos aos diversos pesquisadores que demarcam seus estudos a partir do materialismo histórico-dialético, para defender uma perspectiva de formação humana e profissional balizada por um processo de enriquecimento pessoal, intelectual, técnico e político-social, que, ao possuir sua origem no trabalho, visa proporcionar a apropriação de ferramentas intelectuais altamente desenvolvidas que contribuam com o processo formativo dos professores, auxiliando-os a desvelar as contradições presentes no modelo capitalista, bem como formar novas atitudes perante a escola, a sociedade, a vida.

Referências

BANCO MUNDIAL. Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos. Sumário executivo, 2010. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1390/atingindo-uma-educacao-de-nivel-mundial-no-brasil-proximos-passos---sumario-executivo/> Acesso em: 10 mai. 2013.

CODO, W.; MENESES, I. V. O que é burnout? In: _____. (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2006. p.237-254.

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3 ed. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2005. p. 45-59.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SAFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3 ed. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2005. P.77-96.

KUENZER, A. Z.; CALDAS, A. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. (Orgs.). **Intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papirus, 2009. P. 19-48.

MANFREDI, S. M. Qualificação e educação: reconstruindo nexos e inter-relações. In: SAUL, A. M; FREITAS, J. C. (Orgs.). **Políticas Públicas de qualificação: desafios atuais**. São Paulo: A+ Comunicação, 2007. p.11-36.

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2007.

MORAES, M. C. M. de. O recuo da teoria. In: _____. (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 151-167.

MORAES, M. C. M. de; TORRIGLIA, P. L. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: _____. (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 45-60.

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3 ed. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2005. P. 13-24.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SGUISSARDI, V. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n.96 - Especial, p. 1021-1056, out. 2006.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In. MORAES, M. C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 61-79.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In. MORAES, M. C. M. de (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 81-

Enviado em Abril/2014
Aprovado em Agosto/2014

Desafios e Singularidades do Estágio Supervisionado na Formação de Professores de Ciências Sociais

Amurabi Oliveira
Universidade Federal de Santa Catarina - SC, Brasil.
amurabi_cs@hotmail.com



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](#)

Resumo

O presente trabalho busca realizar uma reflexão em torno da formação de professores em Ciências Sociais, a partir de uma revisão bibliográfica de pesquisas desenvolvidas sobre a temática, considerando o estágio supervisionado como peça fundamental nesse processo. Destacamos, aqui, os aspectos particulares envolvidos no estágio em Ciências Sociais, que por um lado apontam para questões limitadoras do mesmo, mas por outro indicam potencialidades que essa experiência pode trazer para o processo formativo do aluno. Para realizar nossa análise consideramos tanto o próprio percurso da Sociologia no currículo escolar, campo este de investigação ainda incipiente, quanto o debate em torno da formação docente em ciências sociais. Compreendemos o estágio supervisionado como elemento fundamental da formação docente, que, devido a tanto, demanda uma reflexão apurada dentro do campo do saber que o futuro professor atuará. Por fim, indicamos os ganhos significativos que podem ser oriundos do desenvolvimento da prática de ensino no campo das Ciências Sociais.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Formação de professores de Ciências Sociais. Estágio supervisionado em Ciências Sociais.

Challenges and Singularities of the Supervised Training in Teacher Formation in Social Sciences

Abstract

This paper aims to do a reflection on teacher formation in social sciences from a literature review of research conducted on this topic, considering the supervised training as a key in this process. Here we highlight particular aspects involved on stage in social sciences, on the one hand point to issues limiting the same, but on the other potentials indicate that this experience can bring to the educational process of the student. To do our analysis we consider both the actual route of Sociology in the school curriculum, this field of research is still incipient, as the debate on teacher formation in social sciences. We understand the supervised training as a fundamental element of teacher training, which therefore requires an accurate reflection within the

field of knowledge that the future teacher will act. Finally, we note the significant gains that can be derived from the development of teaching practice in the field of Social Sciences.

Keywords: Teaching Sociology. Teacher formation of Social Sciences. Supervised training in Social Sciences.

Desafíos y Singularidades de la Práctica Supervisada en la Formación de Profesores de Ciencias Sociales

Resumen

El presente trabajo busca realizar una reflexión en torno de la formación de profesores en Ciencias Sociales, a partir de una revisión bibliográfica de investigaciones desarrolladas sobre la temática, considerando la práctica supervisada como pieza fundamental en este proceso. Destacamos, aquí, los aspectos particulares envueltos en la práctica en Ciencias Sociales, que por un lado apuntan para cuestiones limitadoras de la misma pero, por otro, indican potencialidades que esa experiencia puede traer para el proceso formativo del alumno. Para realizar nuestro análisis consideramos tanto el propio recorrido de la Sociología en el currículo escolar, campo este de investigación aún incipiente, como el debate en torno de la formación docente en ciencias sociales. Comprendemos la práctica supervisada como elemento fundamental de la formación docente que, debido a tanto, demanda una reflexión apurada dentro del campo del saber en que el futuro profesor actuará. Por fin, indicamos las ganancias significativas que pueden originarse del desarrollo de la práctica de enseñanza en el campo de las Ciencias Sociales.

Palabras clave: Enseñanza de Sociología. Formación de profesores de Ciencias Sociales. Práctica supervisada en Ciencias Sociales.

1 Introdução

No Brasil, O processo de formação de professores nos remete à implementação das Escolas Normais no século XIX¹, que se mantiveram enquanto principais instituições formadoras de docentes até a primeira metade do século seguinte. Naquele período, as reformas vivenciadas criaram a demanda por um *novo professor*, o qual deveria estar preparado para executar sua *nova missão*, impactando diretamente as instituições formadoras. Segundo Nagle (1974, p.219):

A escola normal vai experimentar profundas transformações durante o período que está sendo estudado; na verdade, da mesma forma que

¹As primeiras Escolas Normais do Brasil surgiram em Niterói, em 1935, e na Bahia, em 1942.

aconteceu com a escola primária, a “moderna” escola normal vai se estruturar nesse tempo. (...)

No período, e além disso, se processa a profissionalização do curso normal, quando se define um conteúdo de preparo técnico pedagógico, principalmente pela inclusão, no plano de estudos, de disciplinas como anatomia e fisiologia humanas, pedagogia, história da educação, sociologia e, especialmente, psicologia.

Naquele momento, adentraram na formação de professores as chamadas *matérias pedagógicas*, o que representou uma revolução intelectual, que visava fornecer uma formação científica para os professores (MEUCCI, 2011). Foi então que o Ensino de Sociologia consolidou-se², o que se viabilizou por meio da Reforma Rocha Vaz, em 1925, e Francisco Campos, em 1931³ (SANTOS, 2004; SILVA, 2010), que firmaram a Sociologia como disciplina escolar a ser lecionada nos cursos complementares ao final da Educação Básica⁴, que garantia ao concluinte o diploma de *Bacharel em Ciências e Letras*, bem como o investia do requisito necessário para pleitear o ingresso nos cursos superiores e, ainda, nos cursos de formação de professores (GUELFY, 2001). Contudo, os primeiros professores dessa área eram, via de regra, autodidatas oriundos dos mais diversos campos do saber (MEUCCI, 2011), tendo em vista que apenas nos anos de 1930 surgiram os primeiros cursos de Ciências Sociais no Brasil (MICELI, 1989).

Todavia, a preocupação inicial dos referidos cursos não era a formação de professores, mas, sim, de técnicos para a emergente burocracia estatal (SIMÕES, 2009). Em meio a esse cenário se difundiu o famoso modelo 3+1, que cravou raízes profundas nos processos formativos de professores. Acerca de tal modelo:

Dado que a Faculdade Nacional de Filosofia foi considerada modelo para as demais faculdades de filosofia, ciências e letras instaladas no país, a partir da regulamentação decorrente do Decreto n. 1.190/39, todos os cursos dessas faculdades se organizaram em duas modalidades: o bacharelado,

²Devemos reconhecer que, ainda no século XIX, tenha havido um debate em torno da possibilidade de inclusão da referida disciplina, por meio dos pareceres de Rui Barbosa, e, mais enfaticamente, através da proposta de Reforma Educacional de Benjamin Constant, que nunca se efetivou, os sentidos para a presença da referida disciplina não ficaram devidamente claros, além de não ter implicado no ensino dessa ciência (MACHADO, 1987). Em todo o caso, houve a experiência pontual, em 1892, com a disciplina *Sociologia, Moral, Noções de Economia Política e Direito Pátrio*, no Atheneu Sergipense, em Aracaju (ALVES; COSTA, 2006).

³É válido ressaltar o pequeno alcance de tais reformas, que se restringiram, naquele momento, ao Distrito Federal, atuando principalmente sobre o currículo do Colégio Pedro II, que, no máximo, poderia servir de modelo para as demais escolas no país. Para um exame mais pormenorizado em torno do Ensino de Sociologia na citada escola, no referido período, *vide* Guelfy (2001) e Soares (2009).

⁴Além dos trabalhos de Santos (2004) e Silva (2010) já citados, para uma melhor análise do histórico das Ciências Sociais na Educação Básica *vide* Moraes (2011) e Oliveira (2013).

com a duração de três anos, e a licenciatura. O curso de pedagogia foi definido como um curso de bacharelado ao lado de todos os outros cursos das demais seções da faculdade. O diploma de licenciado seria obtido por meio do curso de didática, com a duração de um ano, acrescentado ao curso de bacharelado, o que deu origem ao famoso esquema conhecido como “3+1”, que foi flexibilizado a partir de 1962 (SAVIANI, 2006, p.37).

O contexto em que a Sociologia emergiu no currículo escolar é, portanto, marcado, por um lado, pela ausência de agências formadoras dentro da ciência de referência, e por outro, pelo processo de consolidação de um modelo de formação de professores que tende a dicotomizar a teoria e a prática. Com a retirada da Sociologia da Educação Básica ante a Reforma Capanema, em 1942⁵, os cursos passam por um rearranjo voltando-se cada vez mais para a pesquisa, fortalecendo a perspectiva na qual formar professores seria algo menor no campo das Ciências Sociais (MORAES, 2003). Esse cenário manteve-se com o advento da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961, na qual a Sociologia constava num leque de mais de uma centena de disciplinas optativas, e se aprofundou com a Reforma Passarinho, em 1971, que visava profissionalizar a Educação Básica, momento em que foram introduzidas as disciplinas Organização Social e Política do Brasil e Educação Moral e Cívica.

Mesmo com o fim do processo de profissionalização do currículo da Educação Básica, que possibilitou, nos anos de 1980, a retomada gradual da Sociologia às escolas, ainda perduraram muitas dúvidas e indefinições, não apenas com relação a essa ciência, contudo, devido à sua intermitência isso foi aprofundado. Nesse sentido, parecem-nos pertinentes as seguintes questões:

Com a alteração da estrutura curricular do ensino de 1º e 2º graus, promovida pela Lei 7.044/82 e pela Resolução CFE 6/86, não se tem mais a organização em grandes campos — matérias de ensino. Restabeleceu-se o ensino de Português, de Matemática, de História, de Geografia, estabelecendo-se as Ciências Físicas e Biológicas — que incorporaram Programação de Saúde —, extinguindo-se a obrigatoriedade da profissionalização no 2o grau.

Sete anos depois da publicação da Lei 7.044/82, o ministro da Educação editou a Portaria no 399, de 28/6/89, procurando ordenar o caótico registro de professores e especialistas em educação, decorrente das sucessivas alterações legais. Basta examinar a referida Portaria para se ter uma imagem da confusão decorrente das mudanças legais. Alguns exemplos: o licenciado em Filosofia (licenciatura plena) pode ensinar Filosofia, Psicologia e Sociologia no 2º grau e História no 1º e 2º graus; mas o licenciado em Ciências Sociais não pode ensinar Filosofia e Psicologia, nem mesmo História nos graus correspondentes aos do licenciado em Filosofia. O licenciado em Química pode ensinar Química e Física no 2º grau e Matemática no 1o grau.

⁵Com a Reforma Capanema houve a extinção dos cursos complementares, nos quais a Sociologia estava alocada, contudo, a Sociologia permaneceu nos cursos de Formação de Professores junto às Escolas Normais.

O licenciado em Matemática não pode ensinar Química; no entanto, admite-se que possa ensinar Física no 2º grau. Já o licenciado em Física pode ensinar Matemática nos 1º e 2º graus, além de Química no 2º grau. As situações de registro são tão confusas que o Ministério da Educação está revendo aquela Portaria (Portaria/SESU nº 12, de 29/1/93) (MAZZOTTI, 1993, p.300-301).

Percebemos nesse processo uma falta de clareza acerca do lugar do licenciado em Ciências Sociais, o que se refletiu na ausência de definição em torno do perfil do egresso a ser formado⁶. Encontramo-nos, hoje, em um cenário institucionalmente diverso. A Resolução MEC/CEB/CNE N.4/06 reintroduziu a Sociologia, juntamente com a Filosofia, no Ensino Médio, o que foi substanciado por meio da lei nº 11.684/08 que tornou obrigatório o ensino destas disciplinas em todas as séries do Ensino Médio⁷ (BRASIL, 2006, 2008).

Buscamos, neste artigo, desenvolver uma análise em torno do processo de formação docente em Ciências Sociais, destacando o lugar do estágio supervisionado, apontando para as singularidades e desafios existentes no caso específico do Ensino de Sociologia na Educação Básica. Realizamos este trabalho através de uma atenta revisão bibliográfica em torno das pesquisas (CARVALHO, 2004; HANDFAS, 2012, 2011, 2009; MEUCCI, 2011; MORAES, 2011, 2004, 2003; MOTA, 2003; NEVES; MELO, 2012; OLIVEIRA, 2012, 2011; OLIVEIRA; LIMA, 2013; SANTOS, 2002, 2004; SILVA, 2010; SOARES, 2009; TAKAGI, 2007) desenvolvidas recentemente⁸ sobre Ensino de Sociologia, com foco na formação de professores, ainda que as mesmas ainda sejam escassas (HANDFAS, 2011; OLIVEIRA; LIMA, 2013), em especial aquelas que tem como objeto o Estágio Supervisionado, articulando, também, com os dados que temos acumulado na supervisão do Estágio em Ciências Sociais.

⁶A referida portaria de 1989 possibilitava que o licenciado em Ciências Sociais lecionasse outras disciplinas, como História e Geografia, desde que cumprida a prática de ensino da disciplina objeto de registro, o que foi revogado pela Portaria MEC nº 524 de 12 de junho de 1998 (BRASIL, 1998).

⁷O processo de reintrodução da Sociologia na Educação Básica não se deu de forma linear; destaca-se, nessa conjuntura, a promulgação da Lei 9.394, de 1996, que estabeleceu em seu artigo 36 que o egresso do ensino médio deveria ter conhecimentos de Sociologia e de Filosofia para o exercício da cidadania, bem como o veto presidencial, em 2001, ao projeto de lei que reintroduziria a Sociologia e a Filosofia na Educação Básica, o que representou um grande retrocesso. Acerca de tais questões *vide* Carvalho (2004) e Moraes (2004).

⁸Observa-se uma ampliação das pesquisas sobre Ensino de Sociologia a partir de 1996, quando a LDB 9.394 aponta que o egresso do Ensino Médio deveria ter conhecimentos de Sociologia e Filosofia, mais especificamente há uma intensificação na produção e divulgação de pesquisas a partir dos anos 2000; devido a tanto, focamos nossa revisão bibliográfica nesse período.

2 O Ensino de Ciências Sociais e os Desafios para a Formação Docente

Como já pontuamos, o Ensino de Sociologia apresenta um percurso não linear no currículo escolar, o que possui implicações sobre os processos formativos de professores. Deve-se acrescer à análise desse cenário todo o debate que se estabelece em torno da formação docente de modo geral. A persistência do chamado modelo 3+1 ainda é um gargalo para essa docente, uma vez que “Nesse modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico” (PEREIRA, 1999, p.111-112).

Por mais que este cenário tenha se alterado nos últimos anos, com a proliferação de cursos que introduzem o debate educacional desde o início, e a experiência de estágio supervisionado desde a segunda metade do mesmo, não devemos olvidar que o período entre 1942 e 1982 marcou profundamente a questão do Ensino de Sociologia, justamente pela sua ausência. Segundo Moraes (2003, p. 12):

[...] percebe-se que entre 1942 e 1982, a sociologia esteve fora ou foi opcional nos cursos secundários e de segundo grau, não constituindo fator de indução de elaboração de propostas programáticas ou livros didáticos. Alguns livros didáticos que circulavam no período ou eram absolutamente desatualizados quanto aos temas relevantes da época ou eram de difícil adequação ao nível secundário, pois serviam para primeiro-anistas de nível superior (administração, direito, pedagogia, economia, medicina, odontologia, arquitetura, jornalismo etc.) ou eram manuais introdutórios para alunos de ciências sociais.

Isso significa que se estabeleceu um vácuo com relação ao debate em torno do que deveria ser ensinado de Sociologia na Educação Básica, uma vez que sua presença encontrava-se praticamente restrita às Escolas Normais, e a questão da formação docente em Ciências Sociais tornou-se algo menor, objeto de reflexão quase que exclusivamente das Faculdades de Educação, e ainda assim de forma marginal, sendo objeto de poucas pesquisas.

Handfas (2009, p.189), ao realizar um levantamento acerca dos modelos formativos adotados nos cursos de Ciências Sociais nas diversas Universidades Federais do país, aponta que:

Atualmente os cursos de ciências sociais das universidades federais oferecem três modelos distintos de formação do professor de sociologia. Um primeiro modelo conhecido por “3+1”, que oferece um percurso por meio do qual o aluno deve cursar o bacharelado em seu instituto de origem para a partir do 5º período cursar as disciplinas pedagógicas na Faculdade de Educação, conferindo-lhe ao final o diploma de licenciado em ciências sociais; um segundo modelo, que integra no mesmo curso o bacharelado e a licenciatura, devendo o aluno, a partir de sua escolha, integralizar seu currículo com as disciplinas necessárias para cada um deles; e um terceiro modelo, que dispõe de dois cursos distintos – o bacharelado em ciências sociais e a licenciatura em ciências sociais.

Tendo em vista a polêmica em torno do binômio ser professor/ser pesquisador, o principal alvo de questionamentos fica por conta do terceiro modelo elencado, quais sejam, àquelas universidades que oferecem cursos de bacharelado e licenciatura separadamente. O argumento principal é o de que essa separação acarretaria uma dicotomia entre pesquisa e ensino, precarizando a formação do professor, na medida em que a separação dos dois percursos expressaria uma valorização do bacharelado (pesquisador), em detrimento da licenciatura (professor).

Em nossa interpretação, a questão da dicotomização entre o bacharelado e a licenciatura, e a conseqüente valorização daquele em detrimento desta, mostra-se ainda mais profunda, de modo que a existência de uma habilitação supostamente unificada não resolveria o problema. Ao examinarmos a partir dos projetos pedagógicos dos cursos de Ciências Sociais⁹ verificamos que naqueles cursos que se propunham a realizar tal tipo de formação, via de regra, o que havia era uma grade curricular na qual a discussão educacional estava ausente até a metade do curso, de modo que, a dicotomia permanecia, em alguns casos a habilitação do bacharelado era possível, sem que isso implicasse em haver qualquer debate educacional na formação do aluno, ao passo que, a formação docente só seria possível em conjunto com o bacharelado.

⁹Examinamos os projetos pedagógicos dos cursos de Ciências Sociais públicos (estaduais e federais) existentes na região Nordeste do Brasil, cujos resultados oriundos dessa análise preliminar foram apresentados durante o XV Encontro de Ciências Sociais Norte/Nordeste em 2012, junto ao Grupo de Trabalho *Educação, Cultura e Sociedade* (OLIVEIRA, 2012).

Essas hierarquias remetem à própria estrutura na qual o sistema escolar se insere, pois, considerando as relações de poder postas em nossa sociedade há cursos que são valorizados e outros não. Podemos realizar um paralelo com as pesquisas desenvolvidas por Baudelot e Establet (1971) acerca da escola capitalista, ao apontarem que a escola não seria unitária, mas, sim, dualista. Dado o processo de expansão do Ensino Superior, verificamos que essa dualidade se reproduz nos cursos de graduação, de modo que aqueles voltados para a formação de professores são compreendidos como cursos de *menor prestígio*, pois seriam voltados para sujeitos oriundos das camadas populares, o que é reforçado, por exemplo, pela preponderância desses cursos no horário noturno.

Segundo Bourdieu e Passeron (2008) o sistema escolar reproduz uma cultura de classe, de modo que para aqueles oriundos das camadas dominantes o que é vivenciado no sistema oficial de ensino demarca uma continuidade em relação a sua educação familiar, já para os demais há uma ruptura, criando um ambiente hostil e mesmo assustador. A lógica do sistema educacional levaria a um processo de desvalorização das disciplinas que se aproximam do universo da prática, ao mesmo tempo em que agregaria prestígio às disciplinas tidas como abstratas, longe da realidade do aluno. Tal interpretação da hierarquia das disciplinas escolares pode nos ajudar a compreender o lugar que as disciplinas de estágio supervisionado ocupam nas grades curriculares das licenciaturas, muitas vezes desvalorizadas em detrimento daquelas mais *teóricas*, voltadas para a formação na ciência de referência do curso.¹⁰

Pereira (2000), em sua pesquisa, aponta para o fato de que, apesar da licenciatura ser o curso que apresenta uma perspectiva profissional para os alunos de graduação, ela é percebida por estes como um simples apêndice do bacharelado. Todavia, reconhecemos que:

¹⁰Apesar de tais questões não serem objeto de reflexão neste artigo, compreendemos que a análise dos desafios postos ao estágio supervisionado perpassa uma articulação com o debate sobre o lugar da escola em nossa sociedade, seja a partir de uma perspectiva histórica, que nos possibilita reconstruir os caminhos que a levam a assumir as atuais feições (PETITAT, 1994), seja a partir da análise de suas relações de poder estabelecidas entre a escola e a sociedade mais ampla (APPLE, 2002). O estágio, nesse sentido, possibilita ao licenciando ir para questões que ultrapassam seu campo disciplinar, pois o confronto com as próprias contradições do sistema educacional geradas em nossa sociedade. Para uma melhor análise das questões concernentes à Educação em nossa sociedade *vide* Cunha (1980), Snyders (2005), Dubet (2008), Mészáros (2008).

[...] com relação à definição de um modelo de formação docente, embora esse debate ainda não tenha mobilizado, ao menos como deveria, as instituições de ensino responsáveis pela formação do cientista social (bacharelado e licenciatura), nem tampouco as associações científicas que o representa, tais como a SBS e a ANPOCS, assistimos um interesse crescente em discutir essa questão, que vem se traduzindo na tomada de medidas institucionais visando a formação do professor de Sociologia na educação básica (HANDFAS, 2012, p. 24).

Tal interesse crescente relaciona-se à própria mudança de conjuntura criada pela reintrodução da sociologia no currículo da Educação Básica, e no Plano Nacional do Livro Didático – PNLD, no ano de 2012, bem como pela criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, que indica um processo em curso de valorização da licenciatura, que em todo o caso, só poderá se concretizar mediante o reconhecimento em termos simbólicos e materiais do trabalho docente. Não se trata de um processo mecânico, automático, muito pelo contrário, a própria conjuntura particular de cada instituição – que inclui o percurso das Ciências Sociais na mesma, sua infraestrutura para o Ensino e Pesquisa, perfil do público que procura a licenciatura em Ciências Sociais, a existência ou não de pesquisadores que se dedicam à questão do Ensino ligado às Ciências Sociais, as relações estabelecidas no âmbito das políticas públicas em educação em cada Estado, dentre outras – deve ser considerada para analisar os impactos de tais fatores sobre a possível valorização desses cursos de licenciatura.

Existem, ainda, questões que necessitam de discussão e, nesse sentido, destacamos o lugar que ocupa o Estágio Supervisionado nesse processo formativo, considerando tanto os aspectos mais gerais que possui para a formação docente, mas, principalmente, as idiosincrasias envolvidas na sua realização no âmbito das Ciências Sociais, que releva tanto desafios e impasses postos, quanto possibilidades abertas para essa discussão.

3 Singularidades e Potencialidades do Estágio Supervisionado em Ciências Sociais

Debater o Estágio Supervisionado certamente nos remete a questões pertinentes a todas as licenciaturas, uma vez que, talvez, o maior desafio nesse tipo de

formação é a articulação entre a teoria e a prática, que, segundo Pimenta (2012), deve ser mais do que simplesmente afirmada.

O que se coloca é como pensar o processo de transposição didática da ciência de referência para a realidade escolar, considerando que não há um automatismo entre a Sociologia enquanto disciplina acadêmica e enquanto disciplina escolar, uma vez que suas características ontológicas defrontam-se com os elementos contingenciais em meio aos quais se desenvolve a prática pedagógica. Mostram-se interessantes as questões trazidas pelas Orientações Curriculares Nacionais de Sociologia (BRASIL, 2006), ao apontarem para a necessidade de articulação entre as teorias, os conceitos e os temas para o desenvolvimento das aulas de Sociologia no Ensino Médio, enquanto princípio metodológico. Deve-se estar atento ao fato de que:

A atenção, no caso do Ensino Médio, deve ser feita em relação à mediação pedagógica, que exige explicações em nível introdutório, diferente das aulas da licenciatura que objetivam aprofundar o conhecimento sobre cada um dos pensadores. No Ensino Médio, os conteúdos teóricos devem estabelecer relação mais direta com realidades próximas das experiências dos estudantes. Não é possível apresentar o mesmo grau de profundidade dos cursos de graduação. A sugestão é que eles sejam associados a recursos didáticos que sejam eficientes para tratar tais temas com os estudantes (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p. 52).

Tais questões devem ser enfrentadas pelo Estágio Supervisionado, tendo em vista o desafio epistemológico que é Ensinar Sociologia na Educação Básica (OLIVEIRA, 2011). Um indicativo dessa incipiência, que aponta para desafios ainda mais profundos a serem transpostos, diz respeito ao pequeno número de livros didáticos selecionados pelo Plano Nacional do Livro Didático de Sociologia, se compararmos com as demais áreas do conhecimento do Ensino Médio, destacando-se o fato de que a Sociologia apenas foi incluída no PNLD de 2012. Analisemos os números no Quadro 1:

Disciplina	Número de Livros aprovados
Biologia	8
Filosofia	3
Física	10
Geografia	14

História	19
Espanhol	3
Inglês	7
Língua Portuguesa	11
Matemática	7
Química	5
Sociologia	2 ¹¹

Quadro 1 – Número de livros didáticos aprovados no PNLD de 2012 por disciplina no Ensino Médio

Fonte: BRASIL/MEC, 2011

Podemos constatar, a partir da simples observação do número de obras aprovadas pelo PNLD 2012, a precária situação da área de Sociologia no campo escolar, mesmo comparando com outras disciplinas também introduzidas recentemente no currículo da Educação Básica, como a Filosofia e o Espanhol. Acerca das dificuldades encontradas no processo de seleção dos livros didáticos de Sociologia o documento aponta que:

Entendendo o livro didático de Sociologia como um artefato cultural que expressa escolhas sobre a seleção, a organização e o sentido do conhecimento sociológico na escola, podemos afirmar que o resultado desta avaliação, caracterizada por um enorme índice de exclusão de livros, denuncia algumas dificuldades relativas ao ensino da Sociologia.

Entendemos que a conversão de disciplina científica para disciplina escolar ultrapassa a transposição mecânica dos conhecimentos produzidos e difundidos nas universidades para o espaço escolar. Essa conversão constitui uma nova configuração que requer, a um só tempo, a mobilização dos conteúdos da ciência de referência, dos conhecimentos pedagógicos e didáticos e a incorporação das possibilidades da prática docente. Tal nova configuração é resultado do reconhecimento das particularidades do nível de ensino médio, o que acaba por conferir à produção no campo da Sociologia escolar uma natureza distinta da disciplina de referência.

Em termos práticos, isso quer dizer que as Ciências Sociais devem operar seus conteúdos no nível médio de ensino, de modo a superar, de um lado, a dimensão empírica imediata e, de outro, a reprodução do saber acadêmico. Devem, em resumo, criar condições para estimular nos alunos a capacidade de abstraírem da vivência cotidiana e compreendê-la como parte de processos sociais mais amplos (BRASIL, 2011, p.11).

¹¹No PNLD de 2015 foram aprovados seis livros didáticos de Sociologia.

Tais questões são pertinentes não só para se pensar a análise dos livros didáticos, mas, também, para refletir sobre a dimensão prática em sala de aula, até mesmo porque o livro é um dos principais recursos usados pelos professores em seu cotidiano (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989).

O estágio possibilita que esse professor conheça não apenas a prática docente na Sociologia, como também os momentos que a antecedem: o planejamento, a seleção dos conteúdos, das metodologias, dos materiais utilizados, bem como viabiliza a percepção do hiato que se estabelece entre o planejado e o executado em sala de aula. Cabe, ainda, pontuar que:

Como se sabe, por motivações distintas, sua história como disciplina escolar tem sido caracterizada ora pela sua presença, ora pela ausência nos currículos das escolas secundárias. No decorrer do curso, procura-se discutir esse processo, analisando fatores que teriam determinado tal intermitência, certamente um dos fatores responsáveis pela falta de tradição do seu ensino, dificultando a pesquisa e o desenvolvimento de metodologias adequadas. Além disso, a Sociologia não chegou a desenvolver um conjunto mínimo de conteúdos sobre os quais haja consenso. Partindo do pressuposto de que os limites da ciência Sociologia não coincidem com os da disciplina, já que não se trata de uma mera transposição de conteúdos e práticas, é fundamental discutir as formas de tradução, aos recortes propostos, enfim, como os professores de ensino médio vêm dialogando com as orientações curriculares, tanto à nível nacional, como estadual.

Assim considerando, o estágio na escola assume uma dimensão que extrapola os limites do ensino da Sociologia, na compreensão de que o seu desenvolvimento só poderá se dar, na medida em que estejam articulados aos inúmeros elementos presentes na dinâmica escolar. Nessa perspectiva, a escola é pensada como espaço privilegiado de estágio e, a Prática de Ensino, como espaço privilegiado de formação inicial e continuada dos professores. Entendemos portanto que o curso de licenciatura pode cumprir um papel fundamental no intercâmbio entre a universidade e a escola básica. Para o sucesso dessa proposta de trabalho é fundamental a participação efetiva dos professores regentes com os quais procuramos estabelecer um diálogo permanente (HANDFAS; TEIXEIRA, 2007, p. 136).

Tal possibilidade de diálogo entre universidade e escola mostra-se fundamental para o processo de consolidação do campo de formação de professores de Ciências Sociais, uma vez que essa realidade ainda é uma grande desconhecida em termos de pesquisa para os profissionais dessa área, e a aproximação mostra-se como elemento

essencial para se criar uma cultura em torno da disciplina escolar Sociologia¹². O estágio supervisionado, mais que em outros campos do saber e em outras áreas de formação, mostra-se como um importante instrumento para se conhecer a realidade escolar.

Entretanto, há limites estruturais no processo de realização do estágio supervisionado em Ciências Sociais que devem ser apontados. Partindo da compreensão de que:

[...] a principal finalidade do estágio é a de oportunizar ao estagiário a sua colocação como pessoa frente a uma determinada realidade de ensino-aprendizagem, em um contexto real de trabalho docente. É, principalmente, no exercício da profissão, no "chão" da escola que o estagiário se constitui professor, porque ali é um espaço rico de oportunidades de aprendizado e constituído por alunos que vivenciam todos os dias os prazeres ou desprazeres das ações planejadas ou não.

Nesse sentido, o estágio deve ser visto como atividade necessária à ação docente e não apenas como uma experiência qualquer. Deve ser visto como uma vivência que permite aos estagiários fazerem conexão das ações vividas com a sua formação (MILANESI, 2012, p. 2013-214, grifos da autora).

Acreditamos que o estágio deve ser, potencialmente, o espaço para a troca de experiências, uma vez que o mesmo não é de mão única, já que tanto o estagiário se beneficia da presença do professor que já está atuando na Educação Básica, como também traz um novo olhar sobre a prática docente do mesmo. No caso da Sociologia isso é ainda mais emblemático, uma vez que, devido à reduzida carga horária na maioria dos estados brasileiros, as escolas tendem a ter um único professor, muitas vezes completando sua carga horária lecionando outras disciplinas, em especial Filosofia, sendo assim, a presença do estagiário possibilitaria, também, a abertura de novos diálogos para o professor da educação básica. Takagi (2007, p.243), ao analisar os relatórios de prática de ensino dos licenciados em Ciências Sociais, afirma:

Os relatórios analisam práticas de professores que estão, muitas vezes, isolados, seja pela docência (prática individual) seja pela ausência de uma

¹²Notoriamente, há no Brasil toda uma tradição no campo da Sociologia da Educação, contudo, em termos institucionais as pesquisas nesse campo têm se vinculado predominantemente às Faculdades de Educação, de modo que os Departamentos de Ciências Sociais pouco têm se ocupado das pesquisas nesta área, ainda assim, quando o fazem, predominantemente têm se voltado para as questões pertinentes ao Ensino Superior em detrimento das pesquisas sobre a Educação Básica (MARTINS; WEBER, 2010).

comunidade de diálogo – de pessoas que poderiam estar dialogando sobre a constituição de uma proposta curricular para toda a escola.

Uma outra razão para o isolamento desse profissional é a ausência de uma comunidade de professores de Sociologia, para a formulação de debates acerca do ensino dessa disciplina, o que temos são professores isolados, um professor para cada escola. Nós não temos um grupo de debate nem no interior das unidades escolares nem fora delas.

Nesse sentido, mostra-se significativa a experiência descrita por Neves e Melo (2012, p. 90), referindo-se ao Estágio Supervisionado em Ciências Sociais, a partir tanto do ponto de vista do professor regente e do estagiário, apontando para questões bastante interessantes, destaquemos aqui o depoimento de Neves enquanto professora que recebeu duas estagiárias nas suas aulas de Sociologia:

Mesmo após seis anos de efetiva atividade no magistério, ainda hoje me sinto insegura quanto aos conteúdos e a forma de lecionar Sociologia. Assim, ao receber os licenciados, encontrei neles verdadeiros parceiros, quando não muito, bons mestres no ofício de Ensinar Sociologia.

Com os licenciandos, mais especificamente com a Suellen e a Camila, pude partilhar impressões, discutir metodologias e conteúdos e, principalmente, colocar em prática alguns projetos que vinha amadurecendo como, por exemplo, promover a iniciação científica junto a estudantes do Ensino Médio.

A possibilidade de troca de experiências e diálogos se viabiliza ante um cenário em que tanto o licenciando quanto o professor da educação básica que o recebe possuem formação no campo das Ciências Sociais, entretanto, no Brasil, de acordo com o Censo da Educação de 2007, apenas 13,2% dos profissionais que lecionam Sociologia possuem formação na área, revelando-se um grande gargalo no desenvolvimento das atividades de Estágio Supervisionado, na medida em que nem sempre é possível a realização do mesmo junto com um profissional da área, o que limita as possibilidades de trocas de experiência, e cria dificuldades, em alguns casos, para a realização das atividades.

Santos (2002) aponta para o fato de que os professores de Sociologia que possuem e os que não possuem formação em Ciências Sociais apresentam diversas concepções sobre essa ciência, bem como interpretações díspares sobre a finalidade da mesma na Educação Básica. Também, Mota (2003) indica as dificuldades de

delimitação da finalidade da disciplina da Educação Básica por parte dos professores, em sua maioria formados em outras áreas do conhecimento, normalmente atrelada a ideia de *formar para a cidadania*.

Nesse cenário, marcado por uma profunda carência de profissionais com formação na área atuando nas escolas, um número limitado de aulas por semana, poucos materiais didáticos disponíveis e um campo de pesquisa ainda incipiente¹³, as potencialidades do estágio supervisionado fica extremamente comprometida, ainda que possamos pensar em sua realização junto a espaços educacionais não escolares, ou mesmo em projetos de extensão universitária, e escolas particulares, esses outros locais, ainda que legítimos, e por mais que incrementem o debate sobre o Ensino de Sociologia, mostram-se limitados na medida em que não possibilitam ao aluno o contato com a realidade presente na maior parte das escolas de nível médio no Brasil. Deve-se ainda considerar que: “os professores da rede oficial de ensino constituem um referencial de experiência para a construção dos planos pelos licenciandos, pois vivenciam o exercício da docência a partir do contato com os alunos e as dificuldades materiais de algumas escolas” (TAKAGI, 2007, p.234).

O processo de organização e execução do estágio supervisionado em Ciências Sociais, voltado para a formação de professores, deve considerar esses aspectos contingentes no processo de sua organização e execução, o que também inclui a ausência de um currículo nacional para a disciplina, havendo em muitos estados diretrizes curriculares por vezes desconhecidas pelos professores que estão em sala de aula. A formação do professor que recebe os estagiários, sua experiência no Ensino de Sociologia, bem como suas condições de trabalho devem ser fatores considerados no processo de elaboração do plano de atividades a serem desenvolvidas, assim como as condições estruturais das escolas, e da universidade formadora. As questões que em princípio se mostram como limitadoras para o desenvolvimento do estágio devem ser interpretadas também como objeto de investigação, uma vez que os cursos de

¹³Handfas (2011), Caregnato e Cordeiro (2014) realizaram recentes balanços acerca da produção em nível de pós-graduação de pesquisas envolvendo o Ensino de Sociologia na Educação Básica, apontando para o pequeno número de trabalhos, ainda que venham aumentando nos últimos anos, e prioritariamente concentrados em Programas de Pós-Graduação em Educação, o que indica um parco interesse por parte das Ciências Sociais nesse campo de pesquisa.

Ciências Sociais precisam conhecer a realidade do Ensino da Sociologia, as dificuldades encontradas tanto pelos estagiários quanto pelos professores atuantes na Educação Básica, para repensarem o processo de formação docente, bem como sua intervenção na realidade social, em especial por meio da extensão universitária.

4 Considerações Finais

Indicamos, neste trabalho, algumas singularidades que implicam, em princípio, em limitações para a realização do Estágio Supervisionado em Ciências Sociais, que esbarram nas próprias condições de trabalho docente, bem como nas questões postas em termos de políticas educacionais, que, em especial a partir dos anos de 1990, passam a pressionar cada vez mais por formações aligeiradas de professores (GENTILI, 1999; MELO, 2004). Porém, não queremos afirmar que esse espaço deva ser desmerecido, pois mesmo diante de um cenário em que o Estágio se realiza junto a professores sem formação na área, há ganhos significativos que se apresentam para o professor em formação. Destacamos alguns desses ganhos brevemente:

1) O contato com a realidade escolar é uma dimensão fundamental para se refletir sobre a formação docente, não apenas no sentido de pensar o processo de organização, sistematização e elaboração de aulas de uma determinada área do conhecimento, mas também de entrar em contato com o cotidiano escolar, na condição de estagiário, percebendo a implicação destes para o desenvolvimento das atividades pedagógicas do professor.

2) O grande hiato que se estabelece entre o conhecimento sociológico produzido e difundido na academia e aquele que é vivenciado no espaço escolar, ou melhor, contextualizado, precisa ser refletido, criticado e reelaborado em sua prática, de modo que a teoria só ganha sentido em articulação com a atividade docente, considerando os múltiplos sujeitos envolvidos na prática educativa.

3) Mesmo nos estágios realizados junto a professores que não possuem formação na área, maioria no Brasil, há inúmeras trocas de experiências que podem ser realizadas entre os professores da educação básica e os licenciados, o que, obviamente, irá variar bastante de acordo não só com a experiência do professor com a disciplina, já que muitos deles a lecionam há anos, como também com o grau de identificação que possuem em relação a esse campo do saber, as condições de trabalho postas, as leituras realizadas no âmbito das Ciências Sociais, as

políticas de formação continuada assumidas pelo Estado, as condições estruturais da escola, e a própria relação com o saber que os educandos estabelecem com a Sociologia.

4) Devemos reconhecer o espaço do Estágio Supervisionado como um *locus* por excelência de pesquisa, que deve ser encarado como um ganho não apenas para estagiários e professores da Educação Básica, mas também para a universidade que passa a conhecer melhor a realidade do Ensino de Sociologia no Ensino Médio. É relevante que os dados angariados por meio do estágio supervisionado sejam sistematizados, para que se possa, por meio dessa experiência, mapear a realidade do ensino em determinada região, conhecendo os desafios postos ao Ensino de Sociologia, para que a partir de tais informações se possa repensar a formação docente.

Referências

APPLE, M. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALVES, E.M.S.; COSTA, P.R.S.M. Aspectos Históricos da cadeira de Sociologia nos Estudos Secundários (1892-1925). **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 6, n. 12, p. 31-51, jul./dez. 2006.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. **L'École Capitaliste en France**. Paris: Maspéro, 1971.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A Reprodução**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2012: Sociologia. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 11.684**, de 2 [de junho de 2008](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm). Dispõe sobre a inserção de Sociologia e Filosofia na grade curricular do Ensino Médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 11 jun.2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 04/2006**, de 16 de agosto de 2006. Dispõe sobre a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb04_06.pdf>. Acesso em: 11 jun.2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações Curriculares Para o Ensino Médio Vol. 3. Ensino de Sociologia. Brasília: MEC/SEB,2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 524 de 12 de junho de 1998. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/afipemgfilosofia/homepage/legislacao/federal/portaria-mec-no-524>>. Acesso em 23 out. 2014.

CAREGNATO, C.E.; CORDEIRO, V. Campo Científico-Acadêmico e a Disciplina de Sociologia na Escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 39-57, jan/mar. 2014.

CARVALHO, L.M.G. de. A Trajetória Histórica da Luta pela Introdução da Disciplina de Sociologia no Ensino Médio no Brasil. In: _____. (Org.). **Sociologia e Ensino em Debate**: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p.17-60.

CUNHA, L.A. **Uma teoria da escola capitalista**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAG, B.; MOTTA, V.R.; COSTA, W.F.da. **O Livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In:_____; SILVA, T. T. da. (Orgs.). **Escola S. A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1999. p.9-49.

GUELFY, W.P. **A Sociologia como Disciplina Escolar no Ensino Secundário Brasileiro: 1925-1942**. 2001. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2001.

HANDFAS, A. Formação dos professores de sociologia: um debate em aberto. In: _____; MAÇAIRA, J.P. (Orgs.). **Dilemas e Perspectivas da Sociologia na Educação Básica**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2012. p.23-55.

HANDFAS, A. O Estado da Arte do Ensino de Sociologia na Educação Básica: um levantamento preliminar da produção acadêmica. **Inter-legere**, Natal, s/v, n. 9, p. 386-400, jul./dez. 2011.

HANDFAS, A. A Formação do Professor de Sociologia: reflexões sobre diferentes modelos formativos. In: _____; OLIVEIRA, L.F. (Orgs.). **A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet, 2009. p.187-196.

HANDFAS, A. TEIXEIRA, R. da C. A Prática de Ensino como Rito de Passagem e o Ensino de Sociologia nas escolas de nível médio. **Revista Mediações**, Londrina, v. 12, n. 1, p.131-142, jan./jun. 2007.

MACHADO, C. de S. O ensino de sociologia na escola secundária: um levantamento preliminar. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 13, n.1, p.115-142, jan.-jun. 1987.

MARTINS, C.B.; WEBER, S. Sociologia da Educação: democratização e cidadania. In: _____; MARTINS, H.T. de S. (Orgs.). **Sociologia**. São Paulo: ANPOCS, 2010. p.131-201.

MAZZOTTI, T.B. Formação de professores: racionalidades em disputa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 74, n.177, p. 279-308, mai./agost. 1993.

MELO, A.A.S. **A mundialização da educação. Consolidação do projeto neoliberal na América Latina**: Brasil e Venezuela. Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas, 2004.

MEUCCI, S. **Institucionalização da sociologia no Brasil**: primeiros manuais e cursos. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 2011.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICELI, S. Condicionantes do Desenvolvimento das Ciências Sociais. In: _____. (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil Vol. 1.** São Paulo: Editora Vértice/IDESP/FINEP, 1989. p.72-110.

MILANESI I. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. **Educ. rev.**, Curitiba., s/v, n.46, p.209-227, out./dez. 2012.

MORAES, A.C. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos CEDES**, Campinas v. 31, n. 85, p.359-382, set./dez. 2011.

MORAES, A.C. O Veto de FHC: o sentido de um gesto. In: CARVALHO, L.M.G. de (Org.). **Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p.105-111.

MORAES, A.C. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social**, São Paulo, v. 15, n.1, p.05-20. 2003.

MORAES, A.C; GUIMARÃES, E. da F. Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia. In: MORAES, A.C. (Orgs.). **Coleção Explorando o Ensino de Sociologia.** Brasília: MEC, 2010. p.45-62.

MOTA, K.C.C. da S. **Os lugares da Sociologia na educação escolar de jovens do ensino médio: formação ou exclusão da cidadania e da crítica?.** 2003. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade do Vale dos Sinos. São Leopoldo, 2003.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República.** São Paulo: EPU/MEC, 1974.

NEVES, A.B.M.; MELO, C. Professor regente e licenciandos no estágio supervisionado da prática de ensino: quem aprende com quem?. In: HANDFAS, A.; MAÇAIRA, J.P. (Orgs.). **Dilemas e Perspectivas da Sociologia na Educação Básica.** Rio de Janeiro: E-Papers, 2012. p.77-91.

OLIVEIRA, A. Formação de Professores de Ciências Sociais no Nordeste: Dilemas e Perspectivas. In: CISO – ENCONTRO NORTE NORDESTE DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 15, 2012, Teresina. **Anais...** Teresina: EDUFPI, 2012. Inserir p.01-23. **CD.**

OLIVEIRA, A. Ensino de Sociologia: Desafios epistemológicos para o ensino médio. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 10, n. 119, p. 115-121. 2011.

OLIVEIRA, A. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 35, n. 2, p. 179-189, jul./dez. 2013.

OLIVEIRA, A.; LIMA, V.S. Formação de Professores em Ciências Sociais: desafios e possibilidades a partir do Estágio e do PIBID. **Inter-Legere**, Natal, s/v, n.13, p.140-162, jul./dez. 2013.

PEREIRA, J.E.D. Relações de poder no interior do campo universitário e as licenciaturas. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, s/v, n.111, p.182-201, dez. 2000.

PEREIRA, J.E.D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v.20, n.68, p.109-125, dez. 1999.

PETITAT, A. **Produção da Escola/Produção da Sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIMENTA, S.G. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, M.B. A Sociologia no Contexto das Reformas do Ensino Médio. In: CARVALHO, L.M.G. de. (Org.). **Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p.131-180.

SANTOS, M.B. **A Sociologia no Ensino Médio: O que pensam os professores da Rede Pública do Distrito Federal**. 2002. 178 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília. Brasília, 2002.

SAVIANI, D. O Legado Educacional do “Longo Sério XX” Brasileiro. In: _____ et al. (Orgs.). **O Legado Educacional do Século XX**. Campinas: Autores Associados, 2006. p.9-57.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 2011. Não consta do texto - SUPRIMIR

SILVA, I.F. O Ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, A.C. de. (Org.). **Coleção Explorando o Ensino de Sociologia**. Brasília: MEC, 2010. p.64-83.

SIMÕES, J.A. Um ponto de vista sobre a trajetória da Escola de Sociologia e Política. In: KANTOR, I.; MACIEL, D.; SIMÕES, J.A. (Orgs.). **A Escola Livre de Sociologia e Política: anos de formação 1933-1953: depoimentos**. São Paulo: Escuta, 2009, p.13-18.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. São Paulo: Centauro, 2005.

SOARES, J. da C. **O Ensino de Sociologia no Colégio Pedro II (1925-1941)**. 2009. 139 f. Dissertação Mestrado em Educação) –Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

TAKAGI, C. **Ensinar Sociologia: análise de recursos de ensino no ensino na escola média**. 2007. 277 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

Enviado em Março/2013
Aprovado em Junho/2014

Produção em série? A subjetividade do professor universitário no cenário de industrialização acadêmica¹

Ana Helena Ribeiro Garcia de Paiva Lopes
 Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos - SP, Brasil.
 aninhargpupes@hotmail.com



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

Em uma sociedade capitalista na qual impera a competitividade e a produção desmedida, deveria ser a universidade espaço de reflexão e crítica. Contudo, parece ter também a academia se rendido às esteiras da produção em série, fazendo dos professores servos de publicações, defesas, apresentações de trabalho, organização de seminários etc. Diante de tal cenário, faz sentido supor que a subjetividade docente, em um contexto de aprisionamento da criatividade e da intencionalidade própria do professor, se faz ausente. Como uma das possíveis consequências desse processo de enrijecimento do eu, tem-se precarização do trabalho docente com a possibilidade de adoecimento deste. Todavia, é possível que o elemento vivo do humano seja resgatado e que, por esse motivo, a subjetividade docente seja construída de modo a exercitar o trabalho criativo. Este artigo tem como objetivo discutir de que modo se dá o árduo, mas possível, processo de construção da subjetividade do professor universitário em tempos de indústria acadêmica.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Universidade. Subjetividade. Sociabilidade.

Production series? The subjectivity of the professor in the backdrop of industrialization academic

Abstract

In a capitalist society in which reigns competitiveness and excessive production, the university should be space for reflection and critique. However, it also seems to have surrendered to the mats of mass production, making teachers servants publications,

¹ Este artigo é resultante da disciplina optativa do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *Trabalho do Professor*, ministrada pelo Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva durante o primeiro semestre letivo de 2012.

defenses, paper presentations, seminars etc. Faced with this scenario, it makes sense to assume that the teacher subjectivity, in a context of imprisonment of creativity and intentionality own teacher, becomes absent. As one of the possible consequences of this process of hardening of the self, has casualization of teaching with the possibility of this disease. However, it is possible that the human element alive is redeemed and that, therefore, the teacher subjectivity is constructed to exercise your creative work. This article aims to discuss how it takes the hard, but possible, construction of subjectivity university professor in times of academic industry.

Keywords: Teaching. University. Subjectivity. Sociability.

¿Producción en serie? La subjetividad del profesor universitario en el escenario de industrialización académica

Resumen

En una sociedad capitalista en la que impera la competitividad y la producción desmedida, debería ser la universidad espacio de reflexión y crítica. Con todo, también parece que la academia se ha rendido a las cintas de la producción en serie, haciendo de los profesores siervos de publicaciones, defensas, presentaciones de trabajo, organización de seminarios etc. Delante de tal escenario, tiene sentido suponer que la subjetividad docente, en un contexto de aprisionamiento de la creatividad y de la intencionalidad propia del profesor, se hace ausente. Como una de las posibles consecuencias de este proceso del fortalecimiento del yo, está la precarización del trabajo docente con la posibilidad de enfermedad del mismo. Sin embargo, es posible que el elemento vivo del humano sea rescatado y que, por este motivo, la subjetividad docente sea construida de modo que se ejercite el trabajo creativo. Este artículo tiene como objetivo discutir de qué modo se da el arduo, pero posible, proceso de construcción de la subjetividad del profesor universitario en tiempos de la industria académica.

Palabras clave: Trabajo Docente. Universidad. Subjetividad. Sociabilidad.

1 Introdução

Compreender a docência não é algo simples! Que características precisa ter um bom professor? O que significa e que dimensões têm o trabalho docente? Este artigo, constituindo-se como um ensaio teórico, tem o objetivo de compreender como se constitui a subjetividade dos professores universitários diante do atual processo de industrialização acadêmica, isto é, a partir de um cenário em que o bom professor é

aquele que mais produz, que mais escreve artigos, que tem mais participações em bancas de qualificação e defesa etc. Dito de outro modo, o bom professor de hoje é o docente produtivo. Para alcançar tal objetivo, adota-se uma metodologia expositiva e de estudo teórico, debruçada sobre bibliografia diversa que percorre os estudos acerca do sofrimento docente, passando pelos compêndios da Teoria Crítica.

A docência universitária parece ter entrado de vez na corrida da produtividade por meio da competitividade desenfreada e, por vezes, inescrupulosa. Basta observar a ferrenha luta de um docente para conseguir manter-se vinculado a programas de pós-graduação. Faz-se imprescindível, entre outras obrigações, uma publicação mínima anual de um dado número de artigos em periódicos bem avaliados para que sua permanência seja assegurada. Ora, trata-se de algo irônico, quiçá sarcástico, mas é possível dizer que a *qualidade* do trabalho do professor é, hoje, medida pela *quantidade* daquilo que produz.

2 O trabalho docente precarizado: a universidade se tornando indústria

Pane no sistema, alguém me desconfigurou. Aonde estão meus olhos de robô? Eu não sabia, eu não tinha percebido. Eu sempre achei que era vivo. Parafuso e fluído em lugar de articulação. Até achava que aqui batia um coração. Nada é orgânico, é tudo programado. E eu achando que tinha me libertado. Mas lá vêm eles novamente e eu sei o que vão fazer: reinstalar o sistema.²

Ela tem que acordar, preparar o café da manhã, levar as crianças até a escola e seguir para o trabalho. Entra no campus da universidade e segue para seu departamento. Depois, entra na sua sala. Lá, se dá conta do trabalho do dia (não que ela tenha se esquecido disso tudo durante a noite passada): tem que finalizar dois artigos e submetê-los ainda hoje, tem, também, que corrigir os trabalhos dos alunos da pós-graduação e colocar suas notas no sistema. Não pode se esquecer de preparar a aula da semana que vem para a graduação. Um pouco estressada, ela sai para tomar uma xícara de café. Precisa se manter acordada, mas isso já não é um problema. À noite, o sono teima em não vir de tantas preocupações que rodeiam sua mente.

² *Admirável Chip Novo*. Composição de Pitty.

O telefone toca e ela recebe uma mensagem avisando que haverá uma reunião extraordinária do departamento. *Problemas à vista!*, pensa, e se levanta para ir em direção à sala de reuniões. Nas mãos carrega três ou quatro artigos de orientandos seus. São trabalhos que precisam ser corrigidos para que possam ser submetidos a algum periódico bem qualificado. Caso contrário, o currículo sofrerá com a ausência de publicação variada e recente. Também leva o celular e o *netbook*, pois pensa que talvez dê tempo de checar seu *e-mail* e atualizar seu *Lattes*. No bolso estão os remédios para dor nas costas, dor de cabeça e o ansiolítico. Terminado o dia de trabalho na universidade, ela segue para a escola e pega os filhos. Mal consegue ouvir o que eles vão contando dentro do carro. Sua cabeça está atolada de tanto trabalho. No banco do carona, trabalhos acadêmicos empilhados em meio a livros e artigos. Há uma tese que tem que ser lida para a banca do dia seguinte e ela ainda tem que preparar a janta. O desespero toma conta e ela tem até vontade de chorar só de pensar que ainda é segunda-feira.

Produção em série? Alguma lista de afazeres diários de uma máquina? Não, simplesmente se trata do que deve fazer uma professora universitária em seu dia-a-dia. Pode até parecer, mas não se trata de ficção. O cenário descrito acima reflete apenas uma realidade que vem tomando conta da vida de professores universitários de todo o Brasil. Tais exigências – entre muitas outras – se tornam parte da vida daqueles que desejam se destacar na carreira como docente universitário.

Desde o início da vida acadêmica, a publicação de artigos, resumos, a escrita de livros, as defesas em massa de mestrados e doutorados, a orientação de inúmeras iniciações científicas passam a ser pré-requisitos básicos para que um professor possa ser, então, chamado de *pesquisador*. Título caro nos dois sentidos da palavra: caro por ser fonte de importância e prestígio social em uma profissão tão desvalorizada pela sociedade como um todo. Caro por custar ao profissional em questão sua vida social, seu tempo livre e, muitas vezes, sua saúde. Ora, o adoecimento do professorado universitário já é uma constante e vem sendo estudado a fundo por Silva e Silva Júnior (2010; 2011) e Silva (2012). Bem, “uns se dopam para permanecer na corrida, outros se medicam para cuidar de suas feridas, e todos vivem com ansiedade e medo” (GAULEJAC, 2007, p.232).

Trata-se exatamente do que ilustram as figuras 1 e 2, disponíveis no perfil intitulado “Pós-Graduando” de uma rede social. É comum que se encontre na página postagens de tirinhas e charges criticando, muitas vezes por intermédio de metáforas e ironias, o sistema de produção em série visto na academia e que se estende também aos estudantes, sobretudo aos pós-graduandos.



Figura 1- Esquema intitulado *A lei da selva na pós-graduação*, mostrando a necessidade de publicações constantes para estudantes de pós-graduação

Fonte: <<https://www.facebook.com/blogposgraduando>>

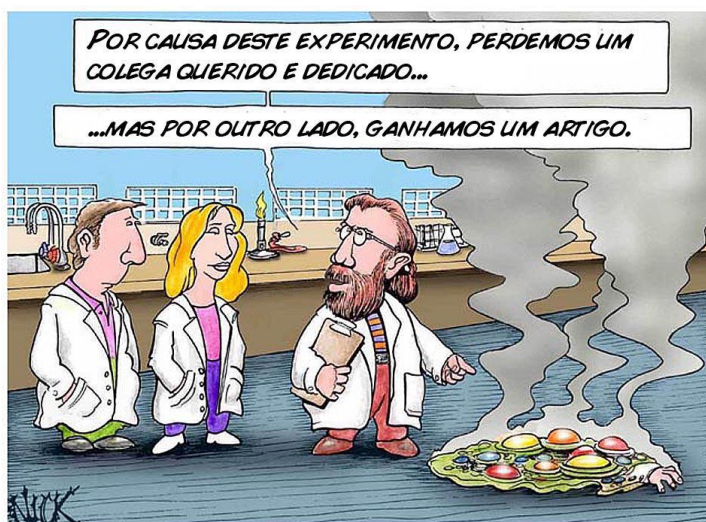


Figura 2 - Charge ironizando a publicação de artigos a qualquer custo

Fonte: <<https://www.facebook.com/blogposgraduando>>

Trata-se de um cenário pouco motivador, de fato, e é preciso compreender as causas (ou pelo menos algumas delas) de tal processo de crítica perda da saúde, entre elas, a competição extremada, a ansiedade e o estresse exacerbados, a vida acadêmica altamente exigente e ocupante de todo e qualquer tempo vago e a produção em série de artigos e demais publicações. *Publicar ou não ser: eis a questão* – poderia ser esse o lema das universidades brasileiras na atualidade.

Nesse sentido, o que fica embutido nesse processo de publicação a qualquer custo é justamente o empobrecimento da autorreflexão acerca do trabalho que vai sendo desenvolvido. Mills (2009) tece uma importante consideração sobre tal situação, direcionando-a ao caso dos cientistas sociais. Todavia, cabe tal comentário a todo e qualquer professor pesquisador que se encontre – por vezes, obrigado – emaranhado no sistema e nas exigências das agências de fomento.

Uma das piores coisas que acontecem com cientistas sociais é que só sentem necessidade de escrever sobre seus “planos” numa única ocasião: quando vão pedir dinheiro para uma pesquisa específica, ou “um projeto”. É na forma de um pedido de recursos que se faz a maior parte do “planejamento”, ou pelo menos se escreve cuidadosamente sobre ele. Embora esta seja a prática usual, penso que é muito ruim: está fadada em algum grau a ser publicidade de vendedor e, dadas as expectativas prevalecentes, resultará muito provavelmente em pretensões meticulosas; é provável que o projeto seja “apresentado” de uma maneira arbitrariamente “arredondada” muito antes do que deveria; é muitas vezes algo maquiado, destinado a obter o dinheiro para propósitos velados, por valiosos que sejam, bem como para a pesquisa apresentada (MILLS, 2009, p. 24).

Nesse âmbito, o trabalho docente não deixa de ser *alienado*, uma vez que o professor “não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito” (MARX, 1989, p. 162). Ora, chega-se ao momento em que os professores veem a escrita de artigos como um fim em si mesmo. Não há mais aquela preocupação em escrever os resultados e as considerações de uma pesquisa para tornar públicos tais dados, ligando e conectando comunidade e universidade.

Diante do cenário de exigências como produção em série, o docente, muitas vezes, escreve por escrever, produz por produzir sem nem mesmo ter se aprofundado na temática abordada do modo como gostaria ou poderia. Servo de suas produções, assim como o trabalhador se torna servo do objeto que produz, o docente entra em uma crítica situação na qual “o objeto capacita-o para existir, primeiramente como

trabalhador, em seguida, como *sujeito físico*. A culminação de tal servidão é que ele só pode manter-se como *sujeito físico* enquanto *trabalhador* e só é *trabalhador* enquanto *sujeito físico*”, afirma Marx (1989, p. 160, grifos originais do autor).

Nesse sentido, poder-se-ia questionar se a universidade, de modo geral, não está se tornando uma Indústria Acadêmica. Bem, trazendo à discussão aspectos centrais da chamada Indústria Cultural – como a massificação e a padronização da produção cultural, por exemplo – já se tem elementos que apresentam possibilidades de comparação. Na Indústria Cultural, os produtos são pensados antes mesmo de sua produção propriamente dita. Para ser concretamente produzido, investiga-se, antes, seu possível e provável público consumidor, bem como as características que os tornem sucesso de vendas (isto é, facilmente absorvíveis e comercializáveis).

A Indústria Acadêmica não difere tanto desse cenário. Dependentes e – pode-se dizer – determinados pelas agências de fomento e pela grandiosidade de seus currículos (que privilegiam invariavelmente a quantidade no lugar da qualidade), os professores universitários mergulham na lógica de uma verdadeira indústria. Se antes sua pesquisa era pensada de acordo com uma pergunta a ser respondida, com uma necessidade a ser sanada, hoje, são muitas as temáticas que se ocupam com aquilo que, possivelmente, conseguirá o apoio financeiro das agências de fomento. Os docentes vivem uma lógica subversiva: por precisar do recurso financeiro e para se manter em posição favorável ao alcance de tais fomentos, acabam se submetendo, muitas vezes contra sua vontade, aos mandos e desmandos do sistema. Obviamente tal situação tem, também, íntima relação com a remuneração deficiente do professorado, a qual sempre necessita de complementos.

A dificuldade de se administrar/conciliar a vida acadêmica com as relações pessoais também tem muito a dizer. Não há mais divisão entre trabalho e lazer, fato este que aproxima, mais uma vez, a docência universitária de uma Indústria Acadêmica. Na Indústria Cultural, lazer e trabalho se confundem, ou seja, a lógica da produção do tempo livre está muito próxima à lógica de produção industrial e econômica. Nas palavras de Gaulejac (2007, p.216), “o contexto suscita uma pressão contínua, um sentimento de jamais fazer o suficiente, uma angústia de não estar à altura daquilo que a empresa exige”. Para Adorno e Horkheimer (1986), tal situação

caracteriza a fuga da possibilidade de resistência e de crítica à realidade, levando à reprodução da mesma lógica padronizada do trabalho nos momentos de lazer.

Há outra característica típica da vida agitada e complexa do professor pesquisador: a já mencionada competição. Silva (2012, p.11) afirma que “os processos de desestruturação das relações sociais e de degradação da vida e da solidariedade são típicos da cultura da *performance* e da eficácia e podem ser relacionados ao adoecimento e ao assédio moral”. Em uma luta ferrenha para ser notado e diferenciado dos demais de alguma forma, o docente acaba por adotar estratégias de visibilidade.

Como pontuam Silva e Silva Júnior (2011, p.68), tal processo competitivo, nas palavras de um professor entrevistado, “se caracterizaria como ‘um espaço de relações de poder’, no qual os professores buscariam uma ‘afirmação’ que favoreceria ‘essa política da produtividade’”. O *narcisismo* de Freud se coloca aqui nitidamente, conceito este que pode ser entendido como uma autossuficiência, isto é, “o complemento libidinal do egoísmo do instinto de autoconservação [...]” (FREUD, 2010, p. 14-15). O conceito de *ser é ser percebido* de Túrcke (2010) – utilizado no contexto da Indústria Cultural – também cabe nesse enredo, bem como a *pressão para emitir*, a *compulsão à emissão* e a chamada *mimesis compulsiva*:

A compulsão à ocupação é especificada em uma compulsão à emissão. Ela transforma-se, entretanto, em uma forma vital de expressão. Emitir quer dizer tornar-se percebido: ser. Não emitir é equivalente a não ser – não apenas sentir o *horror vacui* da ociosidade, mas ser tomado da sensação de simplesmente não existir. Não mais apenas: “há um vácuo em mim”, porém “sou um vácuo” – de forma alguma aí (TÜRCKE, 2010, p. 44-45).

Mesmo sabendo que estão fazendo parte de um sistema nocivamente manipulativo e alienante, os docentes – assim como os consumidores dos produtos da Indústria Cultural – acabam por se inscrever e responder ativamente a essa lógica. Daí advém a comparação com a *mimesis compulsiva* típica do processo de massificação e enquadramento causado pela Indústria da Cultura: ocorre um comportamento de identificação cega.

Já os novos doutores têm sido levados a se associarem com mais rapidez e menos resistência ao sistema que tem orientado o trabalho acadêmico. Eles acabam por absorver de forma mais concreta o ideário capitalista do espetáculo na docência, através da corrida ainda mais frenética por reconhecimento através do excesso de participação em eventos e da publicação em cadeia sobre vários assuntos, não raras vezes sem poderem

dar a continuidade e a profundidade necessária às próprias pesquisas. Afinal, o tempo urge, e o *Lattes* também (FIDALGO, 2010, p. 163).

Surge, então, uma questão chave: como se constrói a subjetividade docente em um contexto de industrialização da academia e perante a alienação do trabalho do professor universitário?

3 A subjetividade forjada e a sociabilidade produtiva

*Sempre precisei de um pouco de atenção. Acho que não sei quem sou. Só sei do que não gosto. E destes dias tão estranhos fica a poeira se escondendo pelos cantos. Esse é o nosso mundo: o que é demais nunca é o bastante e a primeira vez é sempre a última chance. Ninguém vê onde chegamos: os assassinos estão livres, nós não estamos.*³

Nós não estamos livres. É preciso concordar com a letra da canção de Renato Russo. Apesar de levados a crer em tal liberdade, isso não passa de um funesto processo dissimulado de manipulação do sistema sobre os indivíduos. Acreditando ser parte ativa da construção da sociedade, o homem se aquieta e não se torna mais algo perigoso para o *status quo* vigente. Isso ocorre nitidamente dentro de fábricas. Com os *slogans* fortemente divulgados de que os funcionários devem vestir a camisa e abraçar a causa da empresa, formando-se, assim, uma grande família, a alienação se impõe de maneira concisa. Já alheios ao que produzem, estranhando o objeto produzido, agora também se tornam rebanho obediente de uma ordem que manipula, dissimula e perpetua as diferenças e os abismos sociais.

Na universidade, porém, poder-se-ia, com razão, imaginar que o contrário impera: seria este o lugar da crítica, da reflexão e do questionamento constantes acerca das diferenças sociais e de suas causas e consequências, entre outras temáticas. Seria a universidade o *lócus* de resistência à manipulação. Ora, tal afirmação faz sentido apenas em seu teor teórico e ideal. Sim, a universidade deveria estar empenhada em desnaturalizar a alienação daquele funcionário do mês da empresa x, porém, o que marca os *campi* universitários públicos brasileiros é um processo de alienação não menos latente que na fábrica e na empresa.

³ *Teatro dos Vampiros*. Composição de Renato Russo.

A Universidade tem sido palco a sediar espetáculos diários, respaldados em bases econômicas e repercutindo fortemente sob a forma de ações estatais no interior da academia, através de representantes como a CAPES, o CNPq, as agências de fomento estaduais, dentre outros. Todos estes agentes conferem um caráter de competitividade ao professor na pós-graduação, que tenta atender aos *scripts* que norteiam o trabalho no seio da academia e cerceiam sua autonomia, não somente de agir frente às demandas colocadas, mas frequentemente, até mesmo de questionar, de compreender como as políticas no meio se processam (FIDALGO, 2010, p. 161-162).

Se lá, o funcionário se esforça para ser o destaque do mês, em um misto de alienação e narcisismo, na universidade o docente se dedica (com *dedicação exclusiva*, diga-se de passagem) a ser o destaque do departamento, sobretudo devido a seus títulos, publicações, qualificações *Lattes* etc., em um processo não menos alienado e narcisista. É desse enredo que emerge a questão posta no final do item anterior: como se constrói a subjetividade do professor universitário defronte a esse cenário?

Bem, primeiramente, é preciso compreender o que seria essa subjetividade. Nas palavras de Doray (1989, p.85), é o “conjunto dos processos pelos quais o indivíduo, em estreito contato com as estruturas simbólicas da cultura humana, tenta assumir e abrir um acesso à forma genérica de seu ser”. Desse modo, algo já se faz explícito: não há subjetividade sem sociabilidade. Em outras palavras, subjetividade e sociabilidade são irreduzíveis e indissociáveis.

Desse modo, sendo a subjetividade socialmente produzida e as instituições mediadoras da construção de valores, ocorre o chamado *sequestro da subjetividade* ao longo das ações e do cotidiano, enfim, das práticas sociais. Ocorre que, diante de um cenário de alienação do trabalho docente universitário, o que se tem, em geral, são as *subjetividades forjadas*.

Trazendo, novamente, o exemplo do trabalhador que se esforça para ser o funcionário do mês, tem-se o perigo dessa subjetividade forjada, sobretudo quando atrelada a uma sociabilidade produtiva. Não ocorre, na situação referida, a sublimação dos impulsos do trabalhador, algo que deveria ocorrer no trabalho (o trabalho *sublimatório*), mas, sim, uma repressão (ou *dessublimação repressiva*), por meio da *cooptação* desse trabalhador. Segundo Gernet e Dejours (2011):

Tais práticas, que apelam para o envolvimento dos trabalhadores (mediante a identificação de suas qualidades, de sua apresentação pessoal, de suas redes de colaboração...), equivaleriam na verdade a práticas que negam a

subjetividade dos homens e das mulheres que trabalham (GERNET; DEJOURS, 2011, p. 67).

O mesmo se dá no caso do professor docente que produz como um fim em si mesmo e que, no entanto, é cooptado para que isso ocorra. O trabalho perde sua dimensão sublimatória⁴ e se torna usurpador de subjetividades. Dá-se um verdadeiro “sequestro de subjetividade”, como assinalam Silva e Silva Júnior (2011, p. 66, 68), autores estes que também salientam que “a construção do coletivo no interior de uma gestão heterônoma e de relações de trabalho calcadas no individualismo e competitividade é significativamente dificultada no cotidiano do trabalho do professor”. Ora, a partir do momento em que deixa de imperar a solidariedade e o reconhecimento coletivo, passa a prevalecer uma competitividade nociva – pois pautada na produtividade como fim em si mesma – ocasionando, por conseguinte, a perda das potencialidades emancipadoras do coletivo. Nesse contexto:

O coletivo de trabalho não é mais portador de laços estáveis. Não funda mais um sentimento de pertença na duração. Não é mais o suporte essencial da identidade social: as identidades profissionais desaparecem, as pertencas a um “corpo” profissional se tornam obsoletas, a mobilidade não permite mais se instalar duravelmente em um grupo de trabalho. O coletivo não realiza mais sua função de mediação entre o indivíduo e a empresa. Em caso de conflito, ele não é mais o lugar em que se decidem as formas de resistência, as estratégias de luta, a elaboração de reivindicações. Ele não representa mais um elemento central de solidariedade e de proteção. As injunções de flexibilidade, como os sistemas de avaliação individualizados, reforçam a competição e não tanto a colaboração (GAULEJAC, 2007, p. 151).

4 Trabalho criativo e subjetividade resgatada: o elemento vivo do humano

O perigo existe, faz parte do jogo, mas não fique triste que viver é fogo. Veja se resiste, comece de novo. Ao cruzar a rua você está arriscando, pode estar na lua, pode estar amando. Passa um caminhão, cruza uma perua. O cara tá na dele, você tá na sua. Mas atravesse a rua sem medo.⁵

A partir de tal devastador cenário com relação à situação do professor do ensino superior, pode-se pensar que não há saída. Ora, tendo tido forjada sua identidade, o educador perde sua capacidade de ser essencialmente humano e sua

⁴ A *sublimação*, nos termos freudianos, pode ser caracterizada pelo processo no qual as energias pulsionais seriam canalizadas para um fim socialmente aceito. Como exemplo, têm-se as pulsões agressivas e eróticas sublimadas para o trabalho.

⁵ *Sem Medo*. Composição de Toquinho e Vinicius de Moraes.

autonomia se dissipa de forma irreversível. Correto? Felizmente, não! Para Lukács (2012) a subjetividade (conceito central em sua obra) é, ao mesmo tempo, humanizada e coisificada. O elemento vivo do humano nunca deixará de ter uma dimensão ativa. De acordo com Silva e Silva Júnior (2010, p.237), é possível “afirmar que, na *praxis* educacional e no mundo do trabalho, não se apaga o sujeito histórico e ontológico cuja prática jamais será plenamente cooptada ou subsumida pela lógica pragmático-mercantil do capital”.

Ora, o homem *reage* e, por isso, jamais ficará preso a uma dimensão meramente passiva. O trabalho do professor – ao se enxergar e se compreender alienado e fonte de estranhamento – pode possibilitar uma reflexão sobre tal alienação, emergindo, por decorrência, práticas diferentes. Trata-se de:

Conciliar o fato (vida) com a necessidade (produzir) para viver, e não apenas sobreviver. E aqui, a relação com o outro é essencial, a relação entre vida e produção é coletiva, não se vive só e nem se produz sozinho tudo o que é preciso para viver. Portanto, é mister pensar se a docência, ao ser pressionada por tantos lados, não está tomando uma rota inversa que a cerceia cada vez mais de assumir novas ações que reconfigurem o desenvolvimento do seu trabalho ao seu favor (FIDALGO, 2010, p. 188).

Retomando-se o conceito de identidade, pode-se recorrer a Ciampa (1984). Bem, a identidade não é uma essência, não é algo imutável e estático. Para o autor, inclusive, trata-se, pelo contrário, de uma totalidade que se constrói na história e, por isso, é contraditória e múltipla. É exatamente nesse ponto que se coloca a possibilidade de se resgatar a subjetividade do professor universitário, então forjada. A identidade do indivíduo não está engessada, mas sim em constante mutação. “Para a psicodinâmica do trabalho, a identidade é a ‘armadura da saúde mental’, ela não está jamais definitivamente estabilizada e permanece incerta, incompleta” (GERNET; DEJOURS, 2011, p. 66).

Nesse sentido, a instituição não deixará de ser local das articulações e desarticulações entre o socialmente prescrito e a subjetividade (NASCIUTTI, 2007). Ocorre que os processos sociais não se limitam à dimensão individual e indivíduo nenhum se torna completamente submisso aos determinantes objetivos da realidade social. Na universidade, por exemplo, há ferrenhos conflitos entre papéis pré-estabelecidos e subjetividades. Pode-se, inclusive, dizer que o indivíduo passa muito perto de se tornar objeto, mas, em hipótese alguma, deixa de ser sujeito. O conflito

entre o prescritivo e o normativo, entre o normativo e o subjetivo não deixa de ocorrer, sendo a instituição um espaço essencialmente contraditório. Contudo, há possibilidades latentes de ser a instituição também um espaço criador e transformador, muito embora não deixe de ser contraditório (NASCIUTTI, 2007).

Nesse contexto, surge aquilo que Dejours (2004a; 2004b) chamou de *transgressão do prescrito*, ou seja, para o autor haveria a possibilidade de transformação da organização do trabalho de forma que, agindo para além do prescrito, os trabalhadores estariam significando sua atividade e, mais do que isso, mobilizando sua subjetividade. Dito de outra forma, aquela defesa que se impunha como consequência do sofrimento e que reverberava em uma adaptação se torna, agora, outra defesa. Trata-se de uma defesa pela sublimação, na qual a fuga do adoecimento e do sofrimento está exatamente no coletivo, isto é, na cooperação e no reconhecimento entre os trabalhadores, reconhecimento este de base coletiva, que é estruturante, muito diferente daquela busca individual e competitiva por uma visibilidade narcisista e pela afirmação de si mesmo.

Mas o que propõe Dejours? – pode-se perguntar. Ora, para o autor, a defesa pela sublimação promoveria, por conseguinte, um trabalho criativo, com possibilidades, por exemplo, de liberdade do modo operatório. Nas palavras de Dejours (2004b, p.155), “o trabalho, certamente, é o único mediador eficiente possível do desejo no campo social, ou, em outros termos, seria o intermediário insubstituível entre o inconsciente e o campo social”.

As chamadas *trapaças* (que carregam o sentido de uma insubordinação criativa e legitimada de modo coletivo) – ou meio de se “fazer com que a defesa seja percebida como desejo”, como salienta Dejours (2004b p. 153) – também surgem nesse enredo: a partir do momento em que algo prescrito se coloca como empecilho para uma atividade criativa, os trabalhadores encontram formas de burlar as regras e colocar sua inventividade em ação. Mas essa trapaça a que Dejours (2004b) se refere não pode ser entendida como algo doloso e, sim, como uma estratégia que tem de ser legitimada a partir da construção do *espaço público da palavra*, chegando-se, por fim, ao reconhecimento, uma vez que – nas palavras de Gernet e Dejours (2011, p.67) – “quem foi reconhecido pela contribuição que trouxe à organização por seu trabalho

pode, eventualmente, voltar esse reconhecimento de seu saber-fazer para o registro de sua identidade”.

No entanto, se equivoca fortemente quem acredita que é possível, mesmo por meio do trabalho sublimatório, uma relação exclusiva de prazer entre trabalhador e trabalho. É preciso compreender que a organização prescrita do trabalho é a base para que as subversões aconteçam, ou seja, sem o conjunto normativo das organizações, as trapaças não conseguem se realizar. Ocorre, nesse sentido, uma *dialética entre prazer e sofrimento*, visto que o prazer do trabalho criativo não está de modo algum separado do esforço e do sofrimento, fato este que permite a dimensão desejante de superação do que já existe. E é exatamente neste ponto que está o *enigma do trabalho*: trata-se de uma atividade em que o trabalhador está sempre buscando ir para além do prescrito, encontrando-se com a dimensão criativa, como acentua Dejours (2004a).

Desse modo, é possível, novamente, trazer à tona o professor universitário e os dilemas de um cenário em que a universidade vai se transformando, gradualmente, em uma Indústria Acadêmica. Como fica a subjetividade de um docente que se sente sequestrado pelo sistema, explorado pelo prescrito? Ora, nenhum trabalho humano perde por inteiro seu caráter criativo! O professor universitário, apesar de estar em meio a uma crise de identidade, não deixa de colocar em cada atividade que exerce um pouco de sua criação, uma dose de sua inventividade. Ocorre que é necessário – para não dizer imprescindível – que o professor tome consciência da situação de exploração em que está inserido, fugindo, para tanto, da defesa pela adaptação, uma vez que, “ao permitir o acesso à adaptação aos riscos, as defesas impedem, parcialmente ao menos, a tomada de consciência das relações de exploração” (DEJOURS, 2004b, p.145). Em resumo:

No universo gerencialista, a subjetividade é mobilizada sobre objetivos, resultados, critérios de sucesso, que tendem a excluir tudo aquilo que não é útil ou rentável. O valor comercial tende a se impor a qualquer outra consideração. O sentido do ato é considerado pela empresa em função daquilo que ele fornece. Os outros sistemas de sentido são postos de lado. Mas, como eles não desaparecem completamente e apesar das pressões para que os agentes deem adesão ao sentido prescrito pela empresa, as tensões são vivas (GAULEJAC, 2007, p. 154).

O *reconhecimento* seria, nesse enredo, elemento essencial na transformação do sofrimento em prazer no trabalho. Um artigo publicado em uma revista que passa por um processo de reconhecimento e é elogiado pelos pares, por exemplo, seria um

modo de fazer com que o trabalho – sem ter perdido por completo sua dimensão de sofrimento, a qual é a ele inerente – fosse reconhecido, mobilizando de forma prazerosa a subjetividade docente. Esse reconhecimento, vale ressaltar, precisa ser entendido para além de seu caráter de prestígio, mas, sim, como uma “relação estreita estabelecida entre o trabalho e a experiência do corpo” (GERNET; DEJOURS, 2011, p.67).

Em suma, jamais será possível a transformação completa de um indivíduo em objeto. Felizmente, o elemento humano do vivo não permite que tal nefasto processo ocorra. E, nesse sentido, é essencial compreender que há possibilidades de escapar à lógica do sistema que impera, sobretudo quando se tem consciência de tal chance. Afinal, segundo Gaulejac (2007), que nos inspira a virtuosas *trapaças*:

Cada agente conserva seu “sentido para si mesmo”. Se ele parece aderir ao que o gerenciamento dele espera, essa adesão será apenas de fachada. A partir do momento que puder, ele denunciará a inaniidade de um sistema que perverte o ‘bom sentido’ ou o que ele considera como contrassenso de seus próprios valores (GAULEJAC, 2007, p. 154).

Referências

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

CIAMPA, A. da C. Identidade. In: _____. **Psicologia Social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1984.

DEJOURS, C. O trabalho como enigma. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. (Orgs.). **Christophe Dejours**: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004a. p.127-140.

DEJOURS, C. Sofrimento e prazer no trabalho: a abordagem pela psicopatologia do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. (Orgs.). **Christophe Dejours**: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004b. p. 141-156.

DORAY, B. Da produção à subjetividade: referência para uma dialética das formas. In: SILVEIRA, P.; DORAY, B. (Orgs.). **Elementos para uma teoria marxista da subjetividade**. São Paulo: Vértice, 1989. p. 77-108.

FIDALGO, N. L. R. **A espetacularização do trabalho docente universitário: dilemas entre produzir e viver e viver para produzir.** 2010. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

FREUD, S. **Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1916).** Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GAULEJAC, V. de. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social.** Trad. de Ivo Storniolo. Aparecida: Ideias & Letras, 2007.

GERNET, I.; DEJOURS, C. Avaliação do trabalho e reconhecimento. In: BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. (Orgs.). **Clínicas do trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade.** São Paulo: Atlas, 2011. p. 61-70.

LUKÁCS, G. Trabalho. In: _____. **Ontologia do Ser Social.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer, Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012. p. 5-95.

MARX, K. O trabalho alienado. In: _____. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Lisboa: Edições 70, 1989. p. 157-172.

MILLS, C. W. Sobre o artesanato intelectual. In: _____. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios.** Trad. de Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009. p. 21-58.

NASCIUTTI, J. C. R. A instituição como via de acesso à comunidade. In: CAMPOS, R. H. de F. (Org.). **Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia.** Petrópolis: Vozes, 2007. p. 100-126.

SILVA, E. P.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. **Estranhamento e desumanização nas relações de trabalho na instituição universitária pública.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p. 223-238, ago. 2010.

SILVA, E.P.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. Da avaliação heterônoma da pós-graduação à desumanização das relações de trabalho na instituição universitária pública. In: ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. (Orgs.). **Avaliação da educação: diferentes abordagens críticas.** São Paulo: Xamã, 2011. p. 55-73.

SILVA, E. P. **Por uma leitura sui generis do sofrimento e prazer no trabalho intensificado do professor na universidade pública brasileira:** articulações entre a teoria marxista da subjetividade, Psicossociologia e Psicodinâmica do Trabalho. Simpósio apresentado no Congresso Internacional de Psicologia do Trabalho e das Organizações. Universidade Católica Portuguesa. Centro Regional de Braga. Faculdade de Filosofia. 2012. (Mimeo).

TÜRCKE, C. **Sociedade excitada:** filosofia da sensação. Trad. de Antônio Álvaro Soares Zuin, Fabio Durão, Francisco Fontanella e Mario Frungillo. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

Enviado em Janeiro/2013

Aprovado em Abril/2014