

*Oitenta e Cinco Anos de Compromissos  
Sempre Renovados com a Educação*



REVISTA  
MONTAGEM

Ano 10 / N. 10 - 2008

**CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA**

**REITOR**

*Glauco Eduardo Pereira Cortez*

**PRÓ-REITOR DE ASSUNTOS ACADÊMICOS**

*José Luis Garcia Hermosilla*

**COORDENADORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

*Julio Cesar Torres*

**COORDENADORIA DE EXTENSÃO E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS**

*Taícia Sicchieri Lacerda dos Santos*

**COORDENADORIA DE CURSOS DE GRADUAÇÃO**

*Lidia Terêsa de Abreu Pires*

**COORDENADORIA DE CURSOS SEQUÊNCIAIS**

*Sandra Mara Bernardi Ortolan*

**COORDENADORIA DE CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA**

*Ericson Dias Mello*

**INSTITUIÇÃO MOURA LACERDA**

**DIRETOR EXECUTIVO**

*Luiz Eduardo Lacerda dos Santos*

**DIRETOR ADMINISTRATIVO**

*Fabiana Cristina de Lacerda Verna Prudente Amaral*

**DIRETOR FINANCEIRO**

*Ana Cristina Lacerda de Oliveira*

## **EDITORA**

*Maria Aparecida Junqueira Veiga Gaeta*

## **COMISSÃO DE PUBLICAÇÕES**

*Fabiano Gonçalves dos Santos*

*Maria Aparecida Junqueira Veiga Gaeta*

*Maria de Fátima S. C. G. de Mattos*

*Naiá Carla Marchi Lago*

## **CONSELHO EDITORIAL**

*Cláudio Pereira Bidurin*

*Carlos Alberto Simeão Junior*

*Darlet Terezinha Malerbo Souza*

*Ericson Dias Mello*

*Fernando Antônio de Mello*

*José Antonio Lanchotti*

*Luis Gonzaga Meziara Júnior*

*Maria Antônia Fernandes Dantas*

*Paulo Alencar Lapini*

*Ronaldo José Moraca*

## **CONSELHO CONSULTIVO**

*Eliane Terezinha Peres – UFPe – Pelotas – RS*

*Elizete da Silva – UEFS – Feira de Santana – BA*

*Ernesto Candeias Martins – Universidade Castelo Branco – Portugal*

*José Rubens Jardimino – UNINOVE – São Paulo – SP*

*Maria Elena Pinheiro Maia - FACITA - Itápolis – SP*

*Maria Helena Câmara Bastos – PUCRS – Porto Alegre – RS*

*Maria Teresa Santos Cunha – UDESC – Florianópolis – SC*

*Regina Helena Lima Caldana – USP – Ribeirão Preto – SP*

*Renato Leite Marcondes – USP – Ribeirão Preto – SP*

Catálogo na fonte elaborada pela Bibliotecária  
Gina Botta Corrêa de Souza CRB 8/7006

Montagem / Centro Universitário Moura Lacerda. – v.10, n.10 (2008) --  
Ribeirão Preto: Centro Universitário Moura Lacerda, 2008.

Anual  
ISSN 0104-4826

1. Conhecimentos gerais – Periódicos. I. Centro Universitário Moura  
Lacerda.

CDD – 000

### INDEXAÇÃO

Encontra-se indexada na **BBE - Bibliografia Brasileira de Educação** (Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira – INEP/ Ministério da Educação), de abrangência Nacional. **CLASE – Base de Dados Bibliográficos de Revistas de Ciências Sociais e Humanas** (Universidad Nacional Autónoma de México), de abrangência Internacional. Acesso: [www.dgb.unam.mx/clase](http://www.dgb.unam.mx/clase)

### PUBLICAÇÃO ANUAL/ ANNUAL PUBLICATION

#### CAPA: LEITURAS DO MÚLTIPLO E DIÁLOGOS DO UNO

**Concepção:** Felix Benito

**Direção de Arte:** Felix Benito

**Orientação:** *Fernando Antônio de Mello*

Coordenador do Curso de Comunicação Social do Centro Universitário Moura Lacerda

#### REVISÃO DE INGLÊS

*Roberta Nori Tahan*

#### EQUIPE DE PRODUÇÃO

*Amadeu Boldrin Neto*

*Fernanda Raquel Mendes Batista*

*Frederico Fábio Magosso*

*Gabriela Frizzo Trevisan*

*Glaciara de Faria Barreto Rodrigues*

#### AGRADECIMENTO ESPECIAL

*Amarilis Garbelini Vessi*

*Solicita-se permuta/ Exchange desired*

#### ENDEREÇO/ADDRESS

Rua Padre Euclides, 995 - Campos Elíseos  
Ribeirão Preto - SP - Brasil - CEP 14.085-420

Tel.: (16) 2101 1010

Home page: [www.mouralacerda.edu.br](http://www.mouralacerda.edu.br) - Link: publicações

#### Setor de Publicações

Tel.: (16) 21011086

E-mail: [publicacao@mouralacerda.edu.br](mailto:publicacao@mouralacerda.edu.br)

## SUMÁRIO / CONTENTS

Editorial .....	8
-----------------	---

## ARTIGOS / ARTICLES

### EDUCAÇÃO ESCOLAR: TEMPOS E ESPAÇOS

O ideário da Escola Pública Portuguesa entre os séculos XIX e XX The conceptual of the Portuguese Public School between XIX and XX centuries Ernesto Candeias MARTINS .....	14
---	----

A organização da instrução na província de Minas Gerais no século XIX (1850-1889). The organization the politics of public of the province of Minas Gerais in the XIX decade (1850-1889) Carlos Henrique de CARVALHO Renata Fernandes Maia de ANDRADE .....	42
--	----

Educação e sociedade: as escolas particulares no Paraná Education and society: private schools in Paraná Ana Maria Cordeiro VOGT Maria Cecília Marins de OLIVEIRA .....	61
--	----

Educação anarquista: a escola moderna número 1 em São Paulo Anarchist education: the number 1 modern school in São Paulo Aracely Mehl Gonçalves.....	78
--	----

### FORMAS DE APRENDER E MODOS DE ENSINAR

Instituição escolar: espaço privilegiado para alfabetização e/ou letramento? School: privileged space for teaching reading and writing and/or literacy? Maria Elena Pinheiro MAIA.....	93
--	----

As tecnologias da informação e comunicação na educação – projeto rádio-escola Technological information and educational communication – radio school project Sirlene de Castro <i>OLIVEIRA</i> Telma Maria Santos CASTILHO .....	110
---	-----

Educação e o sentido da vida Educational and the meaning of life Ademar de Lima CARVALHO Hélio Inácio SANTANA .....	123
--	-----

### **EDUCAÇÃO: TRAJETÓRIAS E REFLEXÕES**

Políticas educacionais em questão: a implementação da gestão democrática na escola pública Educational politics: implementing democracy in public school Vilma Aparecida de SOUZA.....	140
--	-----

Educação popular no Brasil: trajetória histórica e perspectivas Popular education in Brazil: historical trajectory and perspectives Cristiano FERRONATO.....	155
--	-----

Relações de trabalho e profissão docente – um retrato desalentador Working report and teaching profession – a discouragement portrait Chelsea Maria de Campos MARTINS Paulo César CEDRAN Edilene Seabra MIALICK .....	175
---	-----

### **CULTURAS AGRÍCOLAS E SEUS VISITANTES FLORAIS**

Visitantes florais em cultura de berinjela (solanum melongena l.) Floral visitor on egg melongena plant Darcllet T. MALERBO-SOUZA Vanessa G. de C. PEREIRA .....	188
---	-----

Visitantes florais em cultura de café (coffea arabica l.)

Floral visitor on egg coffea plant

Lúcio G. VELLOSO

Darcler T. MALERBO-SOUZA ..... 197

Orientação para colaboradores ..... 210

## EDITORIAL

A Revista Montagem, em seu décimo número, vem mantendo seu compromisso editorial de oferecer aos seus leitores espaços para circulação da produção acadêmica e estudos contemporâneos sobre temas relevantes nas diversas áreas do conhecimento.

O seu estatuto multidisciplinar propicia uma pluralidade de olhares e vozes que iluminam o debate acadêmico e as relações entre as ciências. Essa interdisciplinaridade nos instiga a repensar sobre esse processo contínuo de produção de novas práticas e de novos significados que permitem complexo universo de reinvenção às sociedades.

Um dossiê na área educacional apresenta um repertório de estudos referentes ao fazer educativo. Analisando o **Ideário da escola pública portuguesa nos séculos XIX e XX**, o autor recupera, numa perspectiva histórica, os itinerários pedagógicos, os discursos e as políticas educativas. Ao estabelecer uma revisão historiográfica sobre o tema Instrução Pública Portuguesa, destaca a relevância desses estudos que permitem aos investigadores conhecer facetas do sistema educativo desse país, sua gênese, sua implementação e sua evolução em diferentes momentos. Preocupa-se com o próprio termo *escola pública*, afirmando que esse termo remonta ao século XVIII e, sendo divulgado pela Revolução Francesa, traz uma redundância, pois, em sua interpretação, a rigor todas as escolas são públicas.

Aponta para três eixos de análise: a dimensão legislativa/normativa, as problemáticas pedagógicas no âmbito de um contexto histórico e os condicionalismos gerais e específicos da rede escolar, com seus aspectos candentes, como a formação de professores.

Conclui que, nessa longa trajetória, as políticas educativas ofereceram respostas imediatas, conjunturais e, muitas vezes, sem eficácia. Um conjunto constituído por incoerências, a falta de determinação para projetos inovadores e a ausência de articulações com um projeto global integrador constituíram-se no cenário do tempo investigado.

No eixo de estudos sobre a educação escolar, os autores do artigo **Organização da Instrução na Província de Minas Gerais, no século XIX**, investigaram as políticas oficiais que nortearam a organização escolar na província de Minas Gerais, os recursos financeiros carreados para as escolas e para o modelo de cidadão que a educação escolar pretendia moldar. Para tal, os autores rastrearam as concepções educacionais subjacentes a políticas desenvolvidas naquele período, analisaram a legislação que normatizava a Instrução escolar em escolas públicas e privadas, bem como a formação de professores e a profissão docente. Apontam que a legislação, no período estudado, espelha o aparato burocrático e fiscal em que a educação e os seus agentes estavam inseridos.

No artigo **Educação e sociedade: as escolas particulares no Paraná**, as autoras realizam um estudo sobre escolas pertencentes à rede privada desse estado, tendo como epicentro a cidade de Curitiba. Observam que um grande contingente escolar freqüentava os cursos Comerciais, cujos alunos, em sua maioria, eram oriundos das camadas mais pobres e procuravam uma formação profissional. Entretanto, a falta de escolas privadas que ofereciam um perfil de qualidade de ensino e que pudessem atrair outras camadas populacionais preocupava as autoridades públicas. Destacam a presença de uma política governamental de subvenções, benefícios e incentivos oferecidos para a instalação de estabelecimentos escolares leigos e/ou confessionais. O papel da Escola Normal Oficial Estadual é destacado no texto, sobretudo no tocante às mudanças provocadas pela formação profissional e qualificação docente, o que, por sua vez, alterou o panorama escolar, elevando o nível de ensino dos Grupos Escolares em relação às outras escolas.

No texto **Instituição escolar: espaço privilegiado para alfabetização e/ou letramento?**, a autora tece considerações sobre o baixo nível de aprendizagem da leitura e da escrita, sobretudo no ciclo básico, quando os alunos não conseguem compreender um texto mais elaborado e, da mesma forma, não utilizam a escrita para registrar seus pensamentos e argumentar suas opiniões. Alerta para o fato de que alguns professores, sem uma percepção crítica, culpam os próprios alunos pela não leitura, obliterando uma realidade em que essa competência foi roubada, tanto para os alunos como para os professores. Destaca que, em muitas escolas, os conceitos de alfabetização e de letramento se confundem e/ou se sobrepõem diante de sua ambivalência. A partir daí se instaura, no universo escolar, um grande desafio aos professores, que é o de *alfabetizar letrando*.

Para superar esse cenário em que o letramento apresenta baixos índices de indicadores, a autora defende a necessidade de um novo posicionamento diante do ensino da língua, uma mudança, portanto, na concepção do que se entende por língua. Conclui que, sem esses referenciais, a escola será um espaço privilegiado apenas para alfabetização.

No artigo **Educação anarquista: a escola moderna número 1 em São Paulo**, a autora destaca os itinerários de uma escola criada por militantes anarquistas em São Paulo, que concebiam a educação como a pedra de toque para que os indivíduos pudessem, de acordo com o ideário anarquista, autogovernar-se, sem chefias e autoridades e não enganados pela ideologia dominante.

Céticos de que esses parâmetros fossem desenvolvidos nas escolas governamentais, os anarquistas prepararam-se para instalar uma rede escolar própria e que oferecesse uma educação consentânea com os princípios por eles defendidos. Assim, no ano de 1912 foi criada a Escola Moderna- Número 1, adotando a pedagogia desenvolvida por Francisco Ferrer (1859-1909), na Escola Moderna de Barcelona-Espanha, por ele fundada.

Os autores procuram desvelar o cotidiano dessa escola, discutindo as propostas pedagógicas, as perseguições sofridas e a cerrada vigilância imposta pelos governantes, culminando com o seu cancelamento, em 1919.

Concluem que a justiça republicana, ao encerrar a escola, iniciou um processo de esquecimento da memória educacional escrita pelos anarquistas.

O artigo **As tecnologias da informação e comunicação na educação – projeto rádio-escola** discute o uso do rádio como veículo de comunicação, como ferramenta de apoio pedagógico. A escolha dessa mídia é justificada pelo fato de ser uma ferramenta que interage, de forma ampla, com o computador, com a fotografia, com a TV e com o jornal. Enfatiza a necessidade de a escola interagir com as diferentes mídias que estão incorporadas no cotidiano e já apropriadas pelos alunos. Aponta para os valores escolares agregados ao uso do rádio- escola, como a expressão de idéias, a produção de conhecimentos, a informação e a integração social. Relata a experiência realizada no espaço escolar, desenvolvida por uma equipe de vinte e três alunos integrantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Os temas abordados foram ética, cidadania, sexualidade, meio ambiente, mídia e globalização, entre outros. A experiência revelou-se como um sucesso, pois foi comprovado que, ao *entrar no ar*, o rádio-escola suscitava novas possibilidades de aprendizagem e de mudanças significativas entre os alunos.

O artigo **Educação popular no Brasil: trajetória histórica e perspectivas** tece uma reflexão teórica sobre os caminhos tomados, no Brasil, sobre essa concepção pedagógica nos modos de ensinar e aprender. O termo popular é, no texto, entendido como atrelado às práticas educativas e culturais. O autor enfatiza que os movimentos de Educação Popular emergiram na sociedade civil na década de 1960 e que atuaram em diferentes setores, destacando-se o Movimento de Cultura Popular-MCP, direcionado para a alfabetização, liderado por Paulo Freire.

O autor realiza uma discussão conceitual sobre a categoria educação popular e a sua polissemia instigadora de debates e de polêmicas. Ressalta que a pedagogia freiriana e o seu legado desafiam o homem em geral e, de maneira especial, os educadores, para que, de modo permanente, desencadeiem ações de transformação da realidade. Entende, ainda, que a Educação Popular catalisa perspectivas de novas respostas para as atuais exclusões sociais, provocando reinvenções da escola e da sociedade.

O texto **Políticas educacionais em questão: a implementação da gestão democrática na escola pública** traz um relato de experiências de gestão democrática desenvolvidas em uma escola da rede estadual, situada na cidade de Uberaba-MG. A proposta foi inspirada na experiência realizada na Escola Cidadã de Porto Alegre. Teve como móvel desenvolver formas de vivência de uma democracia popular, rompendo, portanto, com a cultura autoritária que alimentava uma política

vigente de coerção, de submissão e de manutenção do *status-quo*. A experiência teve seu marco inicial com mudanças na forma de indicação de diretores por meio da administração pública, pela eleição de profissionais escolhidos pela comunidade, por meio de lista tríplice.

Conquanto a grandeza de seus objetivos, a proposta encontrou grandes dificuldades para o seu desenvolvimento e para possibilidades de consolidação e, dessa forma, os seus percursos foram marcados pela descontinuidade de ações. Um cenário de incertezas e de desencontros interferiu na consecução dessa proposta de uma gestão democrática perdurável. A autora conclui que, para uma gestão democrática ser concretizada em sua plenitude, implica romper com a cultura autoritária sedimentada ao longo da história educacional.

O artigo **Relações de trabalho e profissão docente – um retrato desalentador** analisa facetas da profissão docente e os desafios que subjazem a essa categoria e que transcendem toda a comunidade escolar. Referenciado em diferentes autores, o texto estabelece uma revisão historiográfica sobre a instituição escolar, apontando para a necessidade de maior contundência na profissionalização docente, por meio de ações coletivas, afastando-se de iniciativas pontuais e individualizadas. Entendem que, dessa forma, os anseios e as reivindicações terão possibilidades do êxito esperado.

O artigo **Educação e o sentido da vida** estabelece uma discussão referente ao vazio que se dá em salas de aulas, em relação a uma reflexão mais consistente sobre as questões existenciais que envolvem o cotidiano da humanidade. Diante dessas ponderações, os autores enfatizam a importância de reconhecer que o ato de aprender se configure como um ato de conhecimento da realidade vivida pelo educando. Essa atitude propiciará sentidos próprios para os alunos, permitindo-lhes um repensar sobre a sua própria história e, por desdobramento, a reinvenção de seu cotidiano.

Na busca de conhecer a intensidade de visitantes florais em culturas agrícolas, os autores do texto **Visitantes florais em cultura de berinjela (*Solanum Melispona*)** analisam a coleta realizada no pólen das flores, destacando que, tradicionalmente, as políticas agrícolas, ao estimularem a produtividade das culturas do campo, deixam ao largo os problemas ambientais e, da mesma forma, desconsideram os danos provocados pelo intenso uso dos praguicidas. Ressaltam o fato de que a produtividade das culturas pode depender completamente da polinização como meio de produção de frutos e sementes.

Afirmam que relatos de experimentos demonstram que a taxa, o peso, o comprimento e o diâmetro maior nas berinjelas foram obtidos nas flores visitadas pelos insetos. Esse fato ganha relevância quando se trata da cultura da berinjela, que vem adquirindo grande importância econômica e está em fase de expansão em muitos países, em face às propriedades medicinais a ela atribuídas, tais como a diminuição de níveis de colesterol e pressão arterial.

À luz de pesquisas desenvolvidas em diferentes continentes, com essa cultura, os autores desencadearam estudos observando os visitantes florais e a frequência das visitas, durante a primavera, em Ribeirão Preto. Verificaram as espécies de insetos e o tipo da coleta. Com essa observação, os autores constataram que as flores não atraíram abelhas *Apis*. Assim, concluem pela necessidade de uma mudança cultural, entre os produtores, em relação à preservação de abelhas nativas, fixando a população agrícola nas áreas de cultivo.

Nesse eixo de estudos para conhecimento da ação de visitantes florais em culturas agrícolas, o texto **Visitantes florais em cultura de café (*Coffea Arábica*)** constitui-se num relato dos resultados de uma instigante investigação desenvolvida para apurar a diversidade *entomófila* em flores de café da espécie Catuá Vermelho. O objetivo que balizou o estudo foi de observar os insetos que mais frequentaram as flores e como se comportavam. Concluíram que o grupo de insetos mais frequentes era o das abelhas africanas *Apis Mellifera*, enquanto que as abelhas Irapua Trigona e as Jataí Tetragonisca apresentaram visitas em menor escala.

Como se observa, os textos remetem os leitores a temas atuais, polêmicos e desafiantes, abrindo espaços para novos horizontes investigativos que evidenciam o diálogo entre os múltiplos saberes que compõem as perspectivas de unicidade integradoras do conhecimento.

## **EDUCAÇÃO ESCOLAR: TEMPOS E ESPAÇOS**

# IDEÁRIO DA ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA ENTRE OS SÉCULOS XIX E XX

*Ernesto Candeias MARTINS<sup>1</sup>*

## **Resumo:**

A escola constitui um objecto historiográfico, em que a conceptualização do sistema educativo, a escolaridade e a administração escolar correspondem a uma evolução de perspectivas pedagógicas, discursos e políticas educativas. O estado deixou a escola, no séc. XIX, à incumbência dos municípios e, no século passado, centralizou o seu poder de manutenção económica e educativa. O autor destaca três questões nessa evolução da escola pública: a dimensão legislativa/normativa, as problemáticas pedagógicas em cada época histórica e, ainda, os condicionamentos gerais e específicos da organização escolar, da formação dos professores e da rede escolar. A teoria da educação sempre se aproximou mais à realidade educativa que o ordenamento da política educativa (legislação). O presente estudo pretende fazer um balanço historiográfico da escola pública portuguesa, entre os séculos XIX e XX (instrução primária, escolaridade). Na verdade os processos de investigação histórico-educativa são multidimensionais e complexos, numa base interdisciplinar; os historiadores procuram compreender, analisar e interpretar a realidade educativa e as instituições escolares, na sua organização evolutiva.

**Palavras-chave:** *Escola Pública; Historiografia Educativa; História do Ensino; Instrução e Ensino Primário.*

## THE CONCEPTUAL OF THE PORTUGUESE PUBLIC SCHOOL BETWEEN XIX AND XX CENTURIES

### **Abstract:**

The school constitutes one historiographies object, where the educative system conceptualization, the schoolarity, the school administration, corresponds to an evolution of pedagogical perspectives, speeches and educative politics. The state left the school in XIX century to the responsibility of the cities councils and in the last century it centred his economic and educative maintenance power. The author detaches three questions in this public school evolution: the legal dimensions, the pedagogical problematic ones at each historical time and still, the general and specific school organization conditionalisms, the teacher's formation and the net school. The theory of the education always came close more to the educative reality that the order of the educative politics (legislation). The

---

<sup>1</sup> O Autor é licenciado em Filosofia (FF/UCP-Lisboa) e em Ciências da Educação (FPCE/UL). Mestre em Educação (FCH/UCP- Lisboa), na área da Formação Pessoal e Social, e Doutor em Ciências da Educação pela Universidade das Ilhas Baleares-Palma de Mallorca (Espanha). É professor Adjunto na ESSE – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco (Portugal), onde exerce o cargo de Subdirector. É responsável pela Secção de Filosofia da Educação da SPCE – Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. E-mail: ernesto@mail.ese.ipecb.pt

present study it intends to make the analyse historiography there Portuguese public school, between XIX and XX century (primary school, schoolarity). The processes of description-educative inquiry are multidimensional and complex, in a base to interdisciplinar, for the historians they look for to understand, to analyze and to interpret the educative reality and the pertaining to school institutions, in its evaluative organization.

**Key-words:** *Public School; Educative Historiography; History of Education; Instruction and Primary School.*

## **Introdução**

*“No Portugal Contemporâneo, jamais escassearam os doutrinadores capazes da definição das metas a alcançar no tocante à educação exigida e exigível por uma sociedade programaticamente aberta ... Porquê essas duas linguagens – a de teorização e a da prática – se não fundiram numa só e até, no volver dos anos, se foram distanciando mais e mais”*

(Serrão, 1980: 23)

## **Questões Prévias**

Vários projectos e reformas de ensino fizeram parte da História da Educação em Portugal, desde finais do séc. XVIII. A seqüência desses planos e diplomas, por vezes num ritmo alucinante, dependeu das conjunturas político-ideológicas, económicas e culturais das épocas, deixando diversos documentos de qualidade, por exemplo, a Lei Camoesas de 1923, e proclamando leis com grande alcance educativo.

Ao abordar historicamente as tendências pedagógicas, os projectos e as reformas do ensino público em Portugal, principalmente no âmbito da instrução primária, devemos alertar para o facto de que, no período liberal, os deputados procuraram, nas assembleias eleitas (após 1820), encontrar soluções eficientes para os problemas da escola pública. A isso os impelia o abandono a que fora votada a instrução pública nas décadas precedentes, exceptuando algumas tentativas inovadoras, como na época do Marquês de Pombal [2].

Muitos cidadãos portugueses, animados de um idealismo nascido dos sucessos da revolução liberal, consideravam, como dever cívico elementar, contribuírem com os seus pareceres para a construção das instituições. Nesta ordem de ideias apareceram propostas para reformas do ensino público, expondo-as em artigos divulgados na imprensa da época ou apresentando-as em relatórios, com o aspecto de projectos formais, que enviavam para a Assembleia Constituinte ou Cortes. Esses

---

2 - A acção reformadora do Marquês de Pombal alcançou o ensino primário oficial. Pela Carta de Lei de 6/11/1772, criou algumas centenas de escolas, às quais foram afectadas 479 mestres de ler, escrever e contar. A manutenção dessas escolas, mais as 47 criadas por Alvará de 11/11/1773, seria garantida pelo ‘subsídio literário’ (Lei de 10/11/1772) (Gomes, 1979, 1980).

projectos perderam-se quase sempre nos arquivos, qualificados de inúteis. Se alguns desses textos se salvaram, foi devido à impressão escrita dos seus autores, como fez Mouzinho de Albuquerque (1823), ou por alguém que fez História do Ensino no tempo do liberalismo, 1.<sup>a</sup> República e Estado Novo.

Se é certo que a implantação da instrução pública primária esbarrou com enormes dificuldades de todo o tipo durante os séculos XIX e XX, não é menos certo que, apesar das dolorosas vicissitudes que afectaram a vida do país, houve sempre ideias pedagógicas clarividentes que germinaram e que fizeram com que a instrução primária atingisse todas as crianças portuguesas. São de destacar, no século XIX, as decisões referentes à gratuidade do ensino, à obrigatoriedade escolar, aumento da rede escolar, aos planos curriculares, métodos de ensino, à descentralização do sistema educativo, apesar da incapacidade política e económica para as concretizar. De qualquer modo, dos textos liberais e republicanos, é sempre possível fazer uma síntese das ideias fundamentais. Contudo, é difícil distinguir uma base de princípios comuns em que se alicerçaram todos esses planos, a despeito das ideologias diferentes, e por vezes diferenciadas, dos seus proponentes. O abismo entre as intenções reformadoras (legislação) e a realidade educativa concreta foi o indicador comum, unido ao flagelo social do analfabetismo e à falta de uma rede escolar mais alargada e sustentada economicamente pelas autarquias (descentralização do ensino).

O sistema educativo português passou por uma construção retórica da educação, em que o Estado promulgava preceitos legais que eram difíceis de implementar. Por isso, no ‘Século da Escola’ os projectos de reforma fracassaram sucessivamente, desde Rodrigo da Fonseca (1835), Passos Manuel (1836) a João Camoesas (1923), levando o país a alcançar os mais baixos níveis educacionais da Europa. Décadas e décadas de falta de investimento na educação, as convulsões políticas, as cegueiras ideológicas, as crises económicas, o analfabetismo, a falta de formação de professores e o retrocesso do ensino no período salazarista (1928-1974) deixaram o país numa situação que só nas últimas décadas do séc. XX foi alterada (pós 25 de Abril de 1974).

A transição do séc. XIX ao XX, da Monarquia Constitucional para a 1.<sup>a</sup> República (1910-1926), foi um dos períodos mais ricos da História da Educação portuguesa. Nesse período se estabeleceu a estrutura que viria a influenciar o sistema educativo actual, graças à conjugação de factores sociais e políticos, a par de um movimento pedagógico produtivo e inovador e à afirmação profissional dos professores (associativismo). Em termos de política educativa, destacamos a criação do Ministério da Instrução (1870) e a acção pedagógica de vários ministros, alguns deles com ideias reformadoras.

Assistimos a um afã reformador que ia desde a instrução primária até ao ensino superior, ao ensino técnico profissional, confirmando-se a edificação do sistema educativo e da escola pública, mas que nem sempre teve aplicações práticas. Apesar das contradições e incongruências,

reconhecemos os esforços ao nível do ensino primário de Rodrigues Sampaio (1878-1881), João Franco (1894-1896) e Hintze Ribeiro (1901) e as reformas republicanas (1911, 1919), associados à evolução de um pensamento filosófico-pedagógico multifacetado que integrou variados contributos na análise dos fenómenos e problemas educativos. Conjugou-se a preocupação de intervenção sócio-pedagógica na política educativa com um bom conhecimento do estado da instrução no estrangeiro, produzindo-se uma reflexão de grande qualidade científico-pedagógica e metodológica. Este movimento pedagógico inovador desempenhou um papel fundamental na análise dos problemas, na tomada de consciência dos atrasos estruturais do sistema, da situação da escola pública e do ensino, lutando por uma acção mais decidida e coerente na vida educativa portuguesa.

A formação dos professores conheceu modificações nesse período analisado, mas diluiu-se pouco a pouco no séc. XX. A abertura das escolas normais de Lisboa, para o sexo masculino (Marvila, 1862) e para o sexo feminino (Calvário, 1866), marca o início oscilante da formação de professores do ensino primário, continuado com as escolas de magistério, a partir de 1934.

Na verdade, a explosão do ensino normal deu-se na sequência da Reforma de Rodrigues Sampaio (1878-1881) e continuado com uma sequência de diplomas, sobretudo nas escolas de sexo feminino, o que mostra a mudança no acesso das mulheres à educação e do processo de feminização do professorado. É digna de menção a importância do Art.º 30 da Reforma de 1901, ao mencionar que apenas '*constitui habilitação para o exercício do magistério primário a aprovação no curso das escolas normais ou de habilitação para o magistério primário*', o que mostra a intenção de formar adequadamente o professorado. Contudo, o Estado Novo não teve intenção de seguir essa ideia pedagógica e, além de mandar fechar as escolas de magistério, recruta os professores 'regentes' com poucas ou nulas habilitações para as funções educativas.

O colectivo associativo dos professores foi-se desenvolvendo ao longo dos séculos XIX e XX, com o revés, por razões nacionalistas, no salazarismo. Desde 1880, devido à solidariedade gerada nas escolas normais, verifica-se um incremento da actividade associativa até ao início do Estado Novo. As Conferências Pedagógicas e os Congressos do Magistério Primário representam manifestações desse espírito de colectivo profissional dos professores, em torno de três reivindicações: melhoria do seu estatuto (aumento salarial, maiores qualificações académicas, condições de acesso às escolas normais, etc.); definição de uma carreira (promoção profissional, acesso à inspecção e magistério, etc.); e controlo da profissão (participação política, autonomia profissional, liberdade docente, etc.).

É plausível que o reconhecimento das nossas insuficiências na instrução pública tenha forçado o regime do Estado Novo a intensificar a política educacional, a partir de meados do séc. XX, altura em que começa a exigir um desenvolvimento económico, devido ao pretexto de

integração internacional. Nesse sentido, enquadrámos o modo com que os governantes encararam essa recuperação e os efeitos tardios das reformas de ensino, principalmente na instrução primária.

De facto, a política educativa, o pensamento pedagógico, a formação de professores, o combate ao analfabetismo, o movimento associativo de professores, a escolaridade, a rede escolar pública, etc., com a ajuda dos normativos jurídicos e da imprensa pedagógica, são indicadores historiográficos de grande relevância que nos permitem analisar a evolução e dinâmica do sistema educativo ao longo dos séculos XIX e XX, e que nos permitem compreender a História da Educação portuguesa.

### **A Escola e/ou ensino público**

Sabemos que a historiografia depende do tempo e do espaço, abarcando todas as dimensões e as temáticas referentes à educação e à escola pública e privada. A escola pública (*schola* =lição; *publicus* =oficial, pública) é um conceito polissémico, que apresenta uma problemática semântica, jurídica, pedagógica e política, dependendo do seu significado espacial e temporal. As suas conotações histórico-educativas com outros termos, como, por exemplo, instrução pública, ensino público, estabelecimentos públicos de ensino e escola oficial são inúmeras. As próprias crianças abandonadas, vadias e marginalizadas, desde os finais do século XVIII eram levadas para a Casa Pia (fundada pelo Intendente Pina Manique), que consistia numa escola pública (especial) onde os menores, nos diversos colégios que a compunham, aprendiam as primeiras letras e as normas morais de comportamento e, ainda, uma profissão válida socialmente.

Os primeiros trabalhos historiográficos que cingem no seu conjunto o passado da escola pública, da instrução popular ou instrução pública portuguesa, datam das últimas décadas do séc. XIX. São de mencionar, entre outras, as obras de José Silvestre Ribeiro, *‘História dos estabelecimentos científicos, litterarios e artísticos de Portugal nos sucessivos reinados da Monarchia’* (Lisboa, 1871), em que a história da educação tem um encargo de legitimação ideológica e política das instituições existentes, e a obra de D. António da Costa, *‘História da Instrução Popular em Portugal’* (Lisboa, 1871). Ambas as obras referem como se construiu o edifício da educação e da instrução pública do povo português (Fernandes, 1988; Gomes, 1988).

Permitam-me, contudo, que inicie a minha exposição com duas reflexões. A primeira é para sublinhar a renovação a que assistimos nas últimas décadas na investigação histórica em torno do ensino primário, tendo-se produzido muitas investigações de grande mérito, numa produção que poderíamos designar por contínua. Retomou-se a tradição histórica do final do século XIX e princípios do século XX, que foi um período importante na história da educação e da pedagogia em Portugal.

É óbvio que, no período histórico que abordamos, a produção historiográfica denota algumas características, por exemplo: uma história do ensino e da pedagogia, com legislação avulsa, com projectos e reformas educativas, com figuras relevantes e algumas inovações pedagógicas; uma história cronológica e histórico-descritiva, preocupada mais no relato dos factos do que na compreensão e interpretação dos problemas e fenómenos educativos; e uma história institucional, com incursões à obra e vida de certos pedagogistas, sem uma abordagem profunda aos temas educativos.

A segunda reflexão entronca com as intenções do nosso estudo, ao tentar perceber as razões da evolução da escola pública (instrução pública) no arco histórico dos séculos XIX - XX

Sugerimos que façamos, primeiramente, uma precisão ao termo '*escola pública*'. Trata-se de uma concepção particular de qualquer sistema educativo, fundamentada no papel social da escola. Desse modo, podemos entender a escola pública como um serviço público. No caso português, ela começou com o liberalismo (o séc. XIX foi designado por século da escola), tendo como antecedente a reforma pombalina (finais do séc. XVIII). Num sentido amplo, toda a escola é pública. Erradamente, por vezes, contrapomos '*escola pública*' e '*escola privada*' (referência à índole da escola) e '*escola pública*' e '*escola estatal*'. De facto, a escola pública apresenta diversas acepções, mas que em síntese giram à volta dos seguintes factores:

⇒ Descentralização do poder estatal. O Estado garante financeiramente o ensino gratuito, impondo uma supervisão e uma administração escolar, objectivos e conteúdos mínimos, e normativos, afectando em alguns casos os municípios. Em Portugal, o século XIX foi prolífero em reformas de descentralização do ensino, incumbindo as Juntas de Paróquia e os municípios da manutenção das escolas, das rendas e dos vencimentos dos professores. Contudo, o debate entre descentralizar e centralizar o ensino foi uma constante no nosso país.

⇒ Escola aberta ao encontro dos valores vigentes e receptiva às ideias da sociedade. No nosso estudo, o liberalismo enveredou por uma escola neutra, o republicanismo (1910-1926), pela sua ideologia republicana (escola livre, gratuita e pluralista), e o Estado Novo, salazarista e marcelista (1928-1974), pela ideologia nacionalista, fomentando o analfabetismo.

⇒ Pluralista, na coexistência das ideologias vigentes, no marco do respeito e neutralidade. Por exemplo, o período da Monarquia Constitucional (até 1910) foi, sem dúvida, fomentador de uma escola plural.

⇒ Compensadora, ao dar igualdade de oportunidades de acesso à educação e à cultura a todos os membros da sociedade. Nesse sentido, o período republicano incentivou a escola no seu combate contra o analfabetismo, tão elevado na época (cerca de 70 % da população era analfabeta).

⇒ Democrática, ao possibilitar que a vontade colectiva dos componentes escolares (pais, professores e alunos) determinasse a sua administração, gestão, elaboração dos objectivos educativos compatíveis com a legislação em vigor e com as normativas estatais.

⇒ Socializada, ao participar na planificação e controlo dos seus próprios componentes educativos, de modo a adaptar-se às necessidades concretas do meio e da comunidade educativa. A escola constituía-se no instrumento de construção do modelo de sociedade pretendida.

Reconhecemos que a escola pública é um tema de interesse historiográfico, que permite aos historiadores e investigadores conhecer o sistema educativo, a sua génese, a sua evolução e a sua implementação em cada época. A limitação no espaço dessa historiografia deve-se à preocupação temporal do desenvolvimento de cada nível de ensino e/ou educação em cada período histórico, da centralização e descentralização do sistema e das disposições legislativas (regulamentos, diplomas, projectos, antologias de legislação escolar, etc.

Historicamente, é no final do século XVIII que a Revolução Francesa divulga o termo de educação pública e de instrução pública que implicava, em termos sistémicos, a educação nacional de cada Estado, originando o que designamos por sistema educativo. O Estado passa a ter a obrigação e o direito de fazer cumprir o acesso livre dos seus cidadãos à educação. O *'Rapport'* e as *'Memórias sobre a Instrução Pública'*, de Condorcet, são um bom exemplo de um projecto amplo de educação pública, secularizada, mas não estatal. A influência francesa inspirou a configuração do sistema de instrução pública portuguesa – o sistema educativo nacional, e o nascimento da escola pública.

O processo de secularização escolar português inicia-se com a Reforma do Marquês de Pombal (finais do séc. XVIII), estruturando a instrução pública sob o signo do iluminismo. Esboçaram-se alguns projectos de *educação pública* no período do liberalismo, promovendo os diversos níveis de ensino (elementar, liceal, técnico-profissional e superior ou universitário) e promulgando vários diplomas e reformas ao longo do século XIX, de modo a divulgar a instrução pública.

Podemos considerar o nascimento da instrução primária, propriamente dita, com a Carta de Lei de 6 de Novembro de 1772, que constitui uma data notável para a história do ensino popular português. O relatório que precede aquela lei revela uma largueza de vistas, em termos educativos, assim como as reformas de ensino público que são um monumento historiográfico na vida do país. Dá-se à instrução primária uma administração autónoma e um tribunal privativo – a *Real Mesa Censória*, uma receita própria – o *Subsídio Literário*, medidas educativas de grande alcance.

Pedagogistas como Pina e Proença (1693-1743), Ribeiro Sanches (1699-1782) ou Luís A. Verney (1713-1792) estabeleceram o contraste entre o que é e o que devia ser a instrução e a escola, assumindo a necessidade do movimento desejável e possível no interior do sistema educativo

existente naquele século. Estes e outros pedagogistas não puseram em causa a fundamentação social dos afunilamentos no acesso aos diferentes níveis de ensino, devido ao predomínio da nobreza e do clero, mas sim as modificações pedagógicas e educativas necessárias.

A criação pombalina das escolas régias (1759), embrião do que viria a ser o ensino secundário, e das escolas de ler, escrever e contar (1772), início do ensino primário, ou da Aula de Comércio (1759), começo do ensino técnico comercial, ou da Aula de Náutica (1764, no Porto), o que é significativo foi a reforma da Universidade (1772) e a fundação do Colégio de Nobres (1761) e, posteriormente, a metamorfose educativa, de inspiração ideológica liberal, que criou as condições externas ao sistema de ensino vigente, que permitiram inovações ousadas (por exemplo de A. Garrett, A. Herculano, D. António da Costa, A. Sérgio, etc.), que seriam impensáveis por aqueles que não queriam um salto qualitativo na escola pública.

Aparecerá, mais tarde, no sistema escolar público do séc. XX, a designação de '*ensino básico*'. Esta noção integra o conjunto de conhecimentos e aptidões indispensáveis a todos os indivíduos. É um ensino universal, obrigatório e gratuito. Já a reforma de ensino de 1911 tinha dividido o ensino primário em três graus (elementar, complementar e superior, sendo obrigatória às três classes do primeiro), merecendo do pedagogo e político republicano, João de Barros, a crítica de não ter entendido o ensino primário como ensino fundamental para todos os cidadãos. Só mais tarde, pela reforma de 1919, esse ensino primário foi considerado geral e obrigatório (cinco classes), com o objectivo de fornecer à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral.

Após o golpe militar de 1926, o ensino primário elementar foi reduzido a quatro classes, considerando-se que nas três primeiras se ministrava a verdadeira base desse ensino, isto é, o ler, o escrever e o contar correctamente. O conteúdo desse '*ensino básico*' na escola pública sofria, em 1929, uma amputação que perdurou ao longo do salazarismo. No início da década de 60 do século passado, o Ministro Leite Pinto, devido às carências de mão-de-obra qualificada e às necessidades do desenvolvimento económico no quadro do capitalismo, propunha a extensão da escolaridade obrigatória. Porém, em 1964, tomaram-se providências com vista à criação de seis classes obrigatórias no ensino primário, dividindo-o em dois ciclos: elementar (quatro classes) e complementar (5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> classes). Essas disposições são consideradas como um avanço de um ensino básico público.

Nesta perspectiva, gerou-se uma corrida à escola pública, considerando-se naquela época do salazarismo, a '*ascensão cultural*' das massas, um fenómeno e um desígnio louvável, com o risco de estrangular o escol intelectual. Daí que a corrida à escola seria vigiada com as necessárias cautelas.

Em suma, na análise histórica do nosso estudo, a escola pública (escola colectiva) tem uma forte conotação com a noção de '*instrução pública*', devido ao vínculo com a organização do ensino

no sistema educativo, limitando-se, em grande parte, à educação primária elementar (livre, gratuita), que garantia aos alunos as competências relativas ao ler, escrever e contar.

### **Das ideias às reformas educativas no período liberal**

Toda a vida nacional esteve gravemente perturbada entre 1807-1811 (invasões francesas), com a ida da família real para o Brasil, com os movimentos sociais e estudantis. Nessa época, destacamos o Colégio da Feitoria, em Lisboa, destinado à educação dos filhos dos militares, (futuro Real Colégio Militar), com um currículo de seis anos lectivos (Albuquerque, 1960).

Em 1815, inicia-se uma grande actividade pedagógica nacional que procedeu à criação de escolas de primeiras letras, nos quartéis, para combater o analfabetismo e impulsionar o progresso cultural do país. O sistema seguido nessas escolas era o método de ensino mútuo (Consulte-se os jornais da época, como o *‘Investigador Português’* e *‘Anais’*, de 1818) [3]. Esse método perdeu importância nas escolas, a partir da década de 70 (séc. XIX), a favor do método simultâneo.

Insistimos que a instabilidade da vida nacional se associava ao elevado analfabetismo. A própria Constituição de 1822 dedicou apenas quatro artigos à instrução pública, estabelecendo a instrução primária gratuita para todos os cidadãos. De facto, esse período perturbado não favoreceu a desejada reforma geral do ensino. Em 1823, Mouzinho de Albuquerque apresenta um projecto de reforma, de índole progressista, que estabelecia: escolas primárias, uma para cada sexo em cada freguesia, utilizando o método mútuo; todos os cidadãos deveriam ter direito à instrução gratuita (obrigatoriedade).

Entre 1828-1834, período miguelista (regime absoluto), a instrução primária sofreu um revés com inspecções devassas, encerramento de escolas, perseguições aos professores, etc. Alegando restrições económicas, a Junta Directora dos Estudos (1829) reduziu de 939 para 550 escolas de instrução primária (1829). Paralelamente, as Ordens religiosas começaram a dedicar-se ao ensino privado (Alvará de 1826). São de mencionar as obras pedagógicas de Borges Carneiro, *‘Mentor da Mocidade ou Cartas sobre a Educação’* (1833), e *‘Da Educação’* (1829), de A. Garret [4], que, contrários ao regime, propunham um projecto de reforma geral dos estudos na escola pública. Com a

---

3 – Na abertura do ano escolar de 1818 havia 55 escolas de ensino mútuo com 2518 alunos inscritos. Era director das escolas militar o oficial João Crisóstomo do Couto e Melo. Por Decreto de 1824, criou-se em Lisboa uma Escola Normal, que a Infanta D. Isabel Maria inaugurou em 1826, com o objectivo de generalizar a prática daquele ensino mútuo, segundo os princípios pedagógicos de Lencaster. Foram convidados a frequentar essa instituição os mestres régios de Lisboa, para completarem novas habilitações. O Governo de D. Miguel ignorou esse estabelecimento, tal como a instrução popular, e só em 1835 se viria a reorganizar. Na mesma época, John Phelps (negociante inglês na Madeira) fundou naquela Ilha uma Sociedade Promotora da Instrução para difusão das ideias pedagógicas de Lencaster. Essa sociedade teve um edifício escolar e foi muito frequentado, apesar das críticas liberais.

4 – A. Garret distinguia a ‘educação’, da ‘instrução’ ao tratar da organização escolar, considerando estabelecimentos de educação (seminários, casas-pias e instituições de ensino especial) e escolas de ensino superior, secundário e primário, onde se instruíam os alunos.

instauração do governo liberal, restabeleceu-se a liberdade de ensino e autorizam-se as corporações administrativas a abrir escolas, situação bem expressa na afirmação de Júlio Soares da Rocha Pereira (1921: 55), ao considerar que “*O ensino popular é sempre amparado pelos governos avançados e tem a indiferença e, as mais vezes, a hostilidade das autoridades retrógradas*”.

Nesse mar revolto e inseguro da vida nacional, em matéria de instrução, embora não houvesse convergência de opiniões entre as facções liberais, num ponto estavam de acordo: na necessidade de tomarem providências para reduzir o analfabetismo (cerca de 90%), criando uma vasta rede de escolas de instrução primária. O Regulamento Geral da Instrução Primária, proposto em Decreto de 7/09/1835, por Rodrigo da Fonseca Magalhães, primeiro reformador do ensino no período do constitucionalismo, determina a descentralização administrativa do ensino, a liberdade de ensino, a fundação em cada capital de distrito de uma escola para sexo masculino e uma de ensino mútuo, que sirva de escola com um professor, comissões locais inspectoras do ensino e um subsídio anual (20\$000 réis) dado pelas Câmaras a cada professor, e, ainda, as escolas normais para habilitar os professores. A rede escolar seria da incumbência dos municípios e a obrigação dos pais enviarem os filhos à escola. Essa reforma não chegou a ser executada.

Ao avanço daquela reforma segue-se o retrocesso educativo com Luís da Silva Mouzinho de Albuquerque, que suspende aqueles decretos. G. Dias Pegado ainda propõe um projecto de Lei sob o título ‘*Organização Geral da Universalidade de Portugal*’ (1835), onde agrupava os estabelecimentos de ensino em seis: escolas primárias (sexo masculino e feminino, uma para cada freguesia com ensino mútuo praticado por professores habilitados; escolas secundárias; liceus; seminários; escolas especiais; e faculdades. Em termos organizacionais e educativos, aquele projecto apresentava uma coordenação centralizada no aspecto regulamentar e pedagógico e uma semi-descentralização económica. No primeiro caso previa-se a criação de um conselho orientador das actividades em cada escola e impunha-se uma dependência a um dos conselhos escolares de nível mais elevado (organismo superior de administração científica: Conselho Supremo da Instrução Pública) (Albuquerque, 1960).

Há alguns pontos coincidentes do projecto de Dias Pegado com outros planos de reforma de ensino, por exemplo, com o Projecto de Mouzinho de Albuquerque (1823) e com o Regulamento de Rodrigo da Fonseca (1835). Mouzinho propunha uma rede escolar constituída por escolas primárias (duas por freguesia), por escolas secundárias (uma por concelho), e por liceus (um por capital de distrito). As relações entre os conselhos escolares daquelas escolas eram concebidas de maneira idêntica por Dias Pegado e Mouzinho. Ambos separavam os sexos no ensino primário e reconheciam o direito de qualquer indivíduo solicitar exames para reconhecimento oficial da sua preparação cultural. Dias Pegado propôs, e Rodrigo da Fonseca tornou lei, a criação do ensino normal primário, a obrigatoriedade da adopção do método de ensino mútuo, liberdade do ensino privado e

descentralização económica do ensino primário. No plano curricular incluiu os exercícios de ginástica, acomodados à idade das crianças e, ainda, a criação de escolas de meninas nas capitais de distrito.

Com a revolução de Setembro de 1836, Manuel da Silva Passos propôs modificações no ensino, em todos os seus graus. Elaborou este reformador uma lei de instrução primária que determinava a liberdade de ensino e a fundação em cada capital de distrito de uma escola para o sexo masculino e uma outra para o ensino mútuo (só com um professor), comissões locais de inspecção do ensino e subsídios municipais a cada professor.

Na ditadura de Costa Cabral o ensino popular não foi descurado. A reforma de 20/09/1844 dividiu o ensino em dois graus em diferentes escolas, estabelecendo, pela primeira vez, penalidades para as famílias que, por negligência, não mandassem os filhos às escolas [5]. Um Conselho Superior em Coimbra dirigia todo o ensino, com um delegado em cada distrito (comissário de estudos). A grande dificuldade desse diploma foi de ordem pecuniária, além de ser uma reforma conservadora. A nosso ver, as leis de 1836 e 1844 fundidas teriam dado uma boa organização escolar, já que cada uma tinha o que à outra faltava.

Em 1870, D. António da Costa funda o Ministério da Instrução e propõe uma nova reforma de instrução primária (16/08/1870), apoiando-se na ideia que a educação nacional era a melhor base de organização de um povo e a mãe da verdadeira liberdade [6]. Sendo a escola pública, no séc. XIX, uma forma de revolução nas condições sociais da humanidade, em Portugal era uma representação do sistema passado.

Preconizava-se nessa reforma, que não chegou a entrar em vigor, a descentralização do ensino primário e a entrega das escolas primárias às câmaras municipais e Juntas de Paróquia, uma inspecção escolar feita por inspectores distritais (extinguiu-se o comissário de estudo), a divisão do país em 16 circunscrições escolares distritais, nomeação das comissões escolares por concelho, instituíam-se as conferências para os professores debaterem e actualizarem os métodos pedagógicos, criação de cursos nocturnos e dominicais pelas câmaras e, ainda, a criação das escolas normais (Lisboa e Porto). Os encargos da instrução cabiam às câmaras municipais.

O projecto reformador dividia a instrução primária em dois graus (elementar e complementar), sendo o primeiro obrigatório e gratuito para ambos os sexos (idade entre os 7 e os 15 anos). A rede escolar distribuía-se em escolas primárias de um e outro sexo, elementares

---

5 – O 1.º grau ocupava-se do ler, escrever e contar, exercícios gramaticais, corografia e história de Portugal, moral, doutrina cristã e civilidade; o 2.º grau desenvolvia as matérias anteriores e acrescentava gramática, desenho linear, geografia, história geral, história sagrada, aritmética e geometria aplicadas à indústria e escrituração.

6 – No preâmbulo dessa reforma descreve o panorama do país que, de 757 mil crianças, com idade entre os 7 e os 15 anos escolarizáveis, só 132 mil frequentavam a escola em 1867. O número de escolas era de 2.300 e, destas, 350 do sexo feminino. A média dava uma escola para 1.100 habitantes, estando na cauda da Europa. As dotações financeiras para a escola pública cifravam-se a um nível bastante baixo, comparado com outros países europeus.

(urbanas, rurais) e complementares. Não se admitia a coeducação, mas poderia haver, em certas povoações, escolas mistas. Compreendia o programa do 1.º grau (sexo masculino) a educação física, educação moral, educação intelectual, educação política e noções de cidadania. Os planos de estudo enfermavam de ambiguidade na metodologia, não integrando uma visão mais moderna da pedagogia adoptada.

Mais tarde, a reforma de 1878, de Rodrigues Sampaio, retomou muitas das ideias anteriores, que ficaram apenas em projecto, descentralizando o sistema educativo. Promoveu-se o aumento de escolas primárias, melhorou-se o vencimento dos docentes, criaram-se as escolas normais (Lisboa, Porto e Évora), abriram-se cursos temporários, dominicais e nocturnos para combater o analfabetismo, estabeleceram-se comissões de beneficência e ensino para subsidiar as crianças pobres em idade escolar, implementou-se a inspecção técnica, dinamizaram-se as conferências pedagógicas obrigatórias para os professores primários, a liberdade de ensino, a incumbência de pagamento dos vencimentos aos professores por parte das câmaras, etc.

Em 1892, o ministro Dias Ferreira extingue o restabelecido Ministério da Instrução Pública e Belas Artes (1890), suprime o Conselho Superior de Instrução, reduz o número de escolas complementares, impõe a centralização e faz uma redução drástica nas despesas da instrução e no número de pessoal docente. O Ministério do Reino da época fez convergir para si todos os serviços da escola pública, monopolizando o Estado a administração do ensino e inutilizando todos os esforços legislativos e pedagógicos anteriores.

A reforma de 1894, de João Franco, tal como a de 1897 (decalcada da anterior), nada de novo trouxe à causa da instrução pública; pelo contrário, manteve a centralização do ensino primário e suprime os exames do 1.º grau do ensino primário e os do 2.º grau só se fazem nas sedes dos liceus. A instrução primária sofre duas modificações: supressão dos serviços de inspecção e a organização dos quadros de pessoal das escolas de Lisboa. O Regulamento daquela reforma de João Franco, publicado em 1896, irá dividir o ensino primário em elementar e complementar. O primeiro subdivide-se em dois graus. O 1.º grau era obrigatório para todas as crianças dos seis-doze anos e o 2.º grau era só obrigatório para a admissão às escolas de ensino secundário. As matérias curriculares eram as habituais, acrescidas de trabalhos manuais e exercícios de ginástica.

O cenário da instrução pública portuguesa no limiar do séc. XX resumia-se no seguinte:

\*- Indispensabilidade da instrução primária tornar-se axiomática, por todos os princípios. Garantir a liberdade de ensino, que era gratuito, auxiliar os esforços individuais, premiar os mestres e incentivá-los (aumento dos vencimentos). Faltava uma instrução de maior desenvolvimento, com maior número de disciplinas, mais frequência às aulas e melhor formação dos mestres.

\*- Criação da rede escolar pública, principalmente a destinada à instrução primária (uma escola em cada freguesia). Necessidade de escolas nocturnas [7], a fim de desenvolver a instrução elementar (método repentino de Castilho, ensino mútuo, método da ‘*Cartilha Maternal*’ de João de Deus);

\*- Um dos acontecimentos pedagógicos relevantes a meados do século foi a criação e aplicação do ‘*método repentino de leitura*’ para as escolas primárias (em 20 lições), por A. Feliciano de Castilho, numa tentativa de combater o analfabetismo, associando as letras em quadros com desenhos. Os seus críticos afirmavam que era uma didáctica incorrecta.

\*- Criação de escolas normais superiores para formação de professores (Lisboa, Porto).

\*- Sanção aos pais por não cumprirem com o preceito da instrução obrigatória, não só para matricular os filhos, mas para os forçar à frequência.

\*- Instituíram-se as bibliotecas populares municipais, pelo Decreto-Lei de 2/08/1870, que pretendiam levar a população a aprender a ler, incluindo a leitura nos domicílios (art. 5.º) correspondendo às intenções educativas que seguiam outros países europeus (Suíça, Prússia, França, Espanha, Inglaterra, Alemanha e Suécia). Outro projecto-lei das bibliotecas municipais (leitura diurna e nocturna) seria apresentado nas Cortes (Sessão de 8/09/1909), pelo deputado Feio Ferreira, explicando-se a funcionalidade das mesmas e os seus custos (Pacheco, 1910).

\*- Funda-se em 1882 a *Associação das Escolas Móveis*, organizadas por Casimiro Freire, que percorreram o país até 1923, dando um importante contributo à instrução primária, criando escolas e utilizando o método da ‘*Cartilha Maternal*’ de João de Deus (poeta pedagogo que foi Comissário Geral do sistema para o ensino da leitura em 1888).

\*- Cria-se a sociedade cooperativa ‘*A Voz do Operário*’ (1883), que reivindicava melhores condições profissionais, tendo como objectivos educativos estabelecer escolas e gabinetes de leitura e outras acções que favorecessem a instrução e o bem-estar da classe trabalhadora. Com as doações e as heranças de várias instituições (biblioteca da Sociedade de Estudos Pedagógicos e Universidade Popular Portuguesa), constituíram uma grande biblioteca.

\*- Derramar livros elementares e gratuitos para que a leitura não fosse uma utopia, já que o analfabetismo durante esse século e, ainda, no século XX, foi elevado.

A burguesia sempre foi hostil à expansão e ao livre acesso de todos à instrução e à cultura. A expansão do ensino primário no liberalismo pertenceu às classes urbanizadas, à pequena burguesia e operariado, quer através de associações mutualistas (por exemplo, a ‘*Sociedade Promotora de Educação Popular*’, a ‘*Voz do Operário*’), quer pelas escolas móveis ou de adultos. As dotações

---

7– Em setembro de 1853, D. António Costa fundou o Centro Promotor da Instrução Primária, criando escolas nocturnas (Costa, 1870). Pelo Decreto de 2/08/1870, são criadas as bibliotecas populares, com o intuito de desenvolver os conhecimentos das classes populares, através da leitura moral e intuitiva.

orçamentais para a educação foram sempre insuficientes, vivendo-se em constante restrição. A gratuidade do ensino só se verificava no 1.º grau do ensino primário, que não dava acesso ao ensino secundário, e o analfabetismo foi a mancha social, apesar do aumento do número de escolas.

### **A instrução primária nos finais da Monarquia e na 1.ª República (1910-1926)**

No início do século XX havia em Portugal 4.665 escolas primárias oficiais, com 176.649 alunos matriculados, e 1.600 particulares, com 51.599 alunos. Com um fraco dispêndio financeiro, não se negava às corporações locais o direito de administrar o ensino. Nem as medidas de alfabetização, nem as iniciativas de alguns pedagogos, escritores, parlamentários, jornalistas e dirigentes associativos conseguiram que o país acompanhasse a evolução dos outros países europeus. Podemos afirmar que a instrução no país viveu até à República da ‘caridade’ e do filantropismo burguês, pois de ambos se nutriram asilos, escolas, assistência escolar, etc. [8].

A reforma de Hintze Ribeiro (1901) introduz algumas modificações na estrutura do ensino primário vigente, num país onde a percentagem de analfabetos rondava os 78%. Aquele diploma reorganiza todo o ensino primário, mantendo a sua divisão em dois graus e os programas idênticos à reforma de Rodrigues Sampaio (1878). O ensino era obrigatório e gratuito, para as crianças dos 2 aos 12 anos, e cada escola primária compreendia o ensino dos dois graus, por cada freguesia e para cada sexo (não se adoptava a coeducação). Mantinham-se os subsídios às escolas particulares que asseguravam gratuitamente o ensino primário dos dois graus. Houve, ainda, uma preocupação pelo estado dos edifícios das escolas públicas (primárias), intensificando-se a fiscalização nas circunscrições escolares, foram criadas as caixas económicas escolares e as comissões promotoras de beneficência e ensino, em cada freguesia.

O articulado daquele diploma alerta para o deplorável aspecto físico das crianças escolares, com carências de saúde, que tornavam urgente a organização da inspecção sanitária escolar. Uma das inovações da reforma de 1901 foi a possibilidade de criação do ensino infantil nas cidades de Lisboa (método de Fröebel) e Porto, e do ensino de cegos e surdos-mudos. As escolas infantis destinavam-se a ministrar educação e ensino às crianças dos 4 aos 6 anos.

Durante a Monarquia Constitucional o serviço de instrução primária compreendeu a criação e a administração das escolas, excepto a nomeação dos professores, que devia voltar para os municípios (incumbência dos vereadores no zelo pela instrução pública). Cabia ao Estado a tutela escolar de controlar e penalizar os municípios que descurassem o ensino primário e o combate ao analfabetismo.

---

8– É de mencionar, em termos de instrução pública, o legado económico do Conde de Ferreira, em 1866, para se construírem 120 edifícios para escolas públicas de ensino primário nas sedes de concelho. Para esse benemérito, a escola pública era um elemento essencial para o bem da sociedade

A República, proclamada em 1910, pretendia, através da educação (republicana) e da instrução pública, mudar a mentalidade do povo. O primeiro diploma sobre instrução remete-nos para o projecto de regulamento de instrução militar preparatória. Esse tipo de instrução fazia parte da educação cívica que começava na escola primária, dando a todos os escolares o abecedário da linguagem das suas futuras relações sociais. O nacionalismo exacerbado caía na exaltação das virtudes militares, constituindo um exemplo essa instrução militar que se dividia em dois graus: o 1.º grau, dos 7 aos 16 anos, com obrigatoriedade a partir dos 10 anos, e o 2.º grau, dos 17 até à idade de recrutamento militar.

A atenção dos republicanos incidia na resolução dos problemas educativos como o analfabetismo, o insuficiente número de escolas primárias, a deficiente preparação ideológica e científico-pedagógica dos professores e a sua mísera situação económica. Esses sintomas coincidiam com a falta de iniciativa e hesitação dos portugueses em matéria educativa.

Um dos objectivos republicanos foi o ensino infantil, facultativo e gratuito (diplomas de 1911), que pretendia a educação e desenvolvimento integral, físico, moral e intelectual das crianças dos 4 aos 7 anos. Enquanto o ensino infantil oficial não passou de um projecto, o particular proliferou-se gradualmente, destacando-se os ‘Jardins-Escolas de João de Deus’, criados por João de Deus Ramos.

O ensino primário, segundo a reforma de 1911, dividiu-se em três escalões, o elementar, o complementar e o superior, sendo o elementar obrigatório para todas as crianças de ambos os sexos (dos 7-14 anos), e facultativo para os restantes escalões. O ensino primário elementar tinha a duração de 3 anos, dos 7 aos 9 anos, e o objectivo do seu ensino distribuía-se por quatro grupos de intenções que poderíamos classificar como literárias, científicas, artísticas e técnicas.

Toda a actividade pedagógica e legislativa da I República não teve uma visão global de todo o sistema escolar português. O documento ‘*O Estatuto da Educação Pública*’, apresentado em 21 de Junho de 1923, por João Camoesas (redigido por Faria de Vasconcelos), apreciava as questões do ensino (a cultura física, a intelectual, a moral e social, as relações entre a escola e o ambiente, os jardins de infância, as escolas dos ensinos clássico, técnico e profissional, do primário ao universitário, a administração e a organização escolar, etc.) e as insuficiências de execução de uma forma global do sistema educativo. Lamentavelmente não chegou a ser implementado.

Considerava aquele projecto que a educação pública devia compreender três categorias, designadas por geral, especial e superior. A educação geral abrangia 3 graus: o grau infantil, gratuito nos jardins-de-infância, com quatro anos de duração; o grau primário, obrigatório e gratuito, em coeducação, com seis anos de escolaridade (dos 7 aos 12 anos), subdividido em 2 escalões; e o grau secundário, de quatro anos, correspondente a um curso geral dos liceus, em regime de classe. A

educação especial abrangia quatro modalidades: o curso especial do ensino secundário, o ensino técnico elementar, o ensino técnico complementar e o ensino profissional.

Não faltaram neste período republicano muitos esforços pedagógicos, de várias personalidades (João de Barros, Bernardino Machado, Leonardo Coimbra, António Sérgio, Alves dos Santos, Faria de Vasconcelos, etc.), para modernizar a escola pública portuguesa. O ambiente era hostil à reflexão pedagógica indispensável às providências governativas de que o país estava carecido, e a substituição frequente de governos não permitiu a continuidade exigida para que qualquer projecto fosse avante.

Nos vários projectos e diplomas sobre a instrução pública tiveram os seus proponentes de se debater com as dificuldades dilemáticas da mesma natureza, já que, por um lado, tentavam correlacionar uma estrutura escolar perfeita com o sistema social vigente (sentido de responsabilidades cívicas) e, por outro lado, valorizavam o civismo das massas populares, fortalecido pela eficiente orgânica do sistema de ensino. Atribuía-se à escola pública o papel de inocular, realizar, elaborar o ideal dos portugueses, o ideal da Nação e não as querelas ideológicas e partidárias. Havia testemunhos de quem dissesse, como António Sérgio, que a escola existente era uma verdadeira calamidade pública e uma das causas da situação existente na instrução, pois era impossível reformar a escola sem se trabalhar ao mesmo tempo na transformação da sociedade portuguesa.

As escolas primárias deviam ensinar a ler, sendo o aprender a ler um meio e não um fim educativo. Ensinar o povo a ler era objectivo da instrução, em que as bibliotecas populares municipais eram uma instituição complementar das escolas primárias [9].

A acção da República no campo do ensino teve algum merecimento, principalmente nos primeiros diplomas de reforma do ensino primário (e do universitário), ressaltando o de 1911, que constitui um factor de progresso da escola pública, a despeito das limitações na execução prática.

O grande flagelo social continuava a ser o analfabetismo, que não baixou como desejaram os governantes entre 1911 a 1930 (a média de analfabetos rondava os 70% da população), nem a rede escolar aumentou na globalidade do país (em 1926 havia 6.657 escolas oficiais do ensino primário, em activo), nem a frequência escolar na instrução primária era a que se esperava, apesar de ter aumentado a população escolar total. Nem a formação de professores era a mais adequada (novas

---

9– O congressista J.R. Salema Caeiro apresentou, no Congresso Municipalista de Lisboa (1910), o argumento sobre a *‘Restituição às Câmaras Municipais das escolas de ensino primário’*, abordando a necessidade de uma escola por 600 a 700 habitantes no concelho. Na altura, remediava-se essa falta de escolas primárias oficiais suficientes (uma escola para 530 crianças), pelas escolas particulares, destinadas a crianças pobres. No Congresso do Porto (1910), pretendeu-se municipalizar a instrução elementar. Por exemplo, num ofício de 27/06/1906, dirigido à Câmara do Porto, o inspector de instrução pública propunha a necessidade de criar 42 novas escolas, de 5 cursos nocturnos e a conversão de várias escolas em centrais. As câmaras tinham a seu cargo as despesas, a renda e o mobiliário (Cfr. Diplomas de 18/03/1897 (art.º 58), de 27/06/1903 (art.º 19, alínea 1.ª) sobre as contribuições escolares de um concelho à instrução.

ideias do movimento da escola nova) para a escola da época, os edifícios escolares apresentavam precárias condições, deficiências nos materiais didáticos de apoio ao ensino, etc.

### **A instrução primária: do salazarismo ao 25 de Abril (1974)**

A instauração do regime militar de 28 de Maio de 1926 ia ao encontro de muitas mentalidades inconformadas com o espírito democrático da I República, pretendendo pôr cobro à inquietação pública, estudar as providências mais convenientes para a extinção do analfabetismo, execução de construções escolares (rede escolar) e reorganização das Escolas Normais (formação de professores) e propor reformas do ensino.

É evidente que o Estado Novo desvalorizou a escola e a profissão docente, a formação de professores e o ensino primário. Os valores do regime representavam um cunho nacionalista, católico e rural e o sistema educativo passou a ter uma orientação centralizadora e controladora (Adão, 1984). Na verdade as investigações históricas realçam algumas transformações económicas, sociais e mentais profundas ao longo do regime, apesar de certo aparente imobilismo [10].

A escola e os actores educativos sofreram um apertado controlo do regime, até porque a função de endoutrinação conferida à escola tornava o sistema e os seus agentes um sector sensível, já que no dizer de Salazar a escola era a *‘sagrada oficina das almas’*, onde se moldava o carácter das futuras gerações e se exercia influência sobre as suas famílias. O professor era o *‘apóstolo da verdadeira escola portuguesa’*, de acordo com as tradições da pátria e da religião católica (Mónica, 1978).

O surgimento, a partir de 1933, do plano salazarista de um Estado autoritário, tentou impor à escola pública as regras de pensamento e de comportamento da sua doutrina social e ideológica. Questionavam-se as vantagens das crianças frequentarem as escolas, havendo quem, como João Ameal, defendesse que ensinar a ler era corromper o atavismo da raça. Pretendia-se que a escola formasse elites enquadradas nas massas. A primeira medida em matéria de instrução que tomou o novo regime foi a proibição da coeducação no ensino primário elementar. A reforma do ensino primário de 1927 impõe a redução da escolaridade no ensino primário elementar (ou geral) obrigatório dos 7 aos 11 anos, formado por quatro classes, e o ensino primário complementar (ou superior) dos 11 aos 13 anos, formado por duas classes. Retrocedia-se, assim, o processo escolar nas escolas públicas.

A nova programação curricular do ensino primário elementar deu relevo a matérias de feição nacionalista, por exemplo, a *‘Corografia de Portugal e Colónias’*, *‘História de Portugal’* e *‘Educação*

---

10- A importância da escola e da educação, no regime salazarista, foi reconhecida em recentes investigações históricas (Joel Serrão, A.H. Oliveira Marques, A. Reis, F. Rosas, M.ª Fátima Bivar, J. Salvado Sampaio, M.ª Filomena Mónica, Áurea Adão, Luis Reis Torgal, etc.).

Cívica'. Os diplomas exaravam instruções pedagógicas que apontavam para o dever da escola dar atenção às colónias e à História, no sentido de desenvolver nas crianças o '*verdadeiro patriotismo*'.

As sucessivas alterações do ensino primário remeteram à simplificação do que nele se estatuiu, e que acabou por desvirtuar a escola primária pública, de tal modo que reduz o ensino primário complementar para três anos e acabará por extinguir o ensino primário complementar que se destinava àqueles escolares que não continuavam os estudos nos liceus e escolas técnicas. A razão da Ditadura relacionava-se com as reduções de qualidade do ensino primário e na redução de despesas do Estado, propondo-se, ainda, acabar com a preparação pedagógica e científica dos professores, de quem muito pouco agora se viria a exigir para a execução da doutrina educativa vigente, com a criação dos 'postos de ensino', como processo de combate ao analfabetismo.

O regime defendia que a cultura suficiente a fornecer às crianças (rurais) era o saber ler, escrever e contar, não se justificando haver grandes preocupações com a preparação científico-pedagógica dos professores primários. Daí a criação dos postos de ensino, cujos mestres designavam-se 'regentes escolares', escolhidos entre as pessoas que possuíssem idoneidade moral e intelectual. Só mais tarde se veio a exigir um exame de aptidão aos candidatos à regência daqueles postos de ensino. Apesar da infeliz decisão de se criarem postos de ensino em condições de eficiência tão impróprias, com o objectivo de reduzir o analfabetismo não descurou o Estado a construção de novos edifícios escolares, aumentando a rede escolar.

A orientação da política educativa do regime foi marcada, desde 1936, pela mobilização ideológica em torno aos valores da trilogia 'Deus, Pátria, Família', tendo contribuído para tal a 'cruzada nacionalista e cristã'. Valorizavam-se, assim, os processos educativos, os agentes identificados com essa lógica e a escol. A lei de 1936, intitulada '*Remodelação do Ministério da Instrução Pública*', estabelece nas suas doze bases as orientações do ensino do Estado Novo relativas aos organismos e serviços do Ministério, aos programas e livros de ensino (livro único para o ensino primário elementar), criação da mocidade portuguesa, etc. O currículo do ensino primário obrigatório na escola oficial reduzia-se à: Língua portuguesa (leitura, redacção e feitos pátrios), à Aritmética e sistema métrico, à Moral, à Educação Física e Canto Coral. Estabeleceu-se nessa reforma o ideal prático e cristão de ensinar bem a ler, escrever e contar, e a exercer as virtudes morais e amor pátrio. O problema do ensino popular foi resolvido por uma maior difusão de postos escolares.

A filosofia educacional elitista e discriminatória do salazarismo concretizou-se na estrutura do sistema escolar português, criando duas vias de cumprimento do 5.º e 6.º anos de escolaridade obrigatória, em paralelo com o ciclo complementar do ensino primário [11].

---

11– Com efeito, pelo Decreto-Lei n.º 38969, de 27 de outubro de 1952, eram dispensados da obrigação de frequentar o ensino primário os menores incapazes por doença ou por defeito 'orgânico ou mental', a não ser que existissem classes

Volvidos cerca de trinta anos após o início do Estado Novo, com o Ministério Leite Pinto, as carências de mão-de-obra qualificada e as necessidades de desenvolvimento económico, no quadro do capitalismo vigente, explicam, em parte, a extensão da escolaridade obrigatória. Só em 1964 se tomam as providências necessárias com vista à criação de seis classes obrigatórias no ensino primário, dividindo-se este em dois ciclos: elementar (4 classes) e complementar (5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> classe), começando este último a funcionar com carácter compulsivo para os alunos que se inscrevessem na 1.<sup>a</sup> classe no ano lectivo de 1964-1965.

Reconhecemos que essas disposições representaram um certo avanço no ensino básico ao alcance de todos, divulgando-se politicamente a ‘corrida à escola’, no intuito de ascensão cultural das massas, o que constituiu um fenómeno louvável, se não fosse acompanhado com vigilância e cautelas pelo Estado, para evitar o risco de estrangulamento ou abafamento do escol intelectual.

No ano de 1964 surge a ‘Telescola’ (ensino oficial de recepção particular), com um programa inicial que previa o ensino televisivo, equivalendo ao ciclo preparatório do ensino técnico, acrescido da disciplina de ‘Francês’. A exploração pedagógica da lição televisiva era confiada a monitores com uma habilitação mínima (ciclo complementar do ensino liceal).

Desse modo, agravou-se o carácter socialmente discriminatório de que o sistema de ensino já estava marcado com a existência do 1.<sup>o</sup> ciclo liceal e do ciclo preparatório do ensino técnico. O ciclo complementar do ensino primário e o ciclo preparatório TV destinavam-se, preferentemente, às populações rurais e suburbanas. O ensino preparatório directo seria lançado à escala das sedes de concelho e, portanto, nas zonas urbanas (Fernandes, 1981).

A reforma de Veiga Simão (Lei n.<sup>o</sup> 5/1973, de 25 de Julho) visou alterar a estrutura e o âmbito do ensino básico na escola pública. Esse ensino passou a ser obrigatório, com a duração de oito anos, sem referência a princípios de gratuidade. Os quatro primeiros anos seriam ministrados nas escolas primárias, correspondendo os quatro anos restantes ao ensino preparatório, ministrado nas escolas preparatórias (e Telescola). Os objectivos gerais desse ‘ensino básico’ pretendiam a formação da personalidade dos alunos, no domínio físico, intelectual, estético, moral, cívico, social e patriótico e, ainda, a observação e orientação educacional, extensivo às crianças deficientes e inadaptadas.

No plano dos objectivos específicos, o ensino primário compreenderia, além da língua portuguesa, escrita e oral, e da aritmética, o ensino da história e geografia pátrias, a educação estética, a observação da natureza, a iniciação da educação física e das actividades manuais e, ainda, noções de educação cívica, moral e religiosa. O ensino preparatório destinava-se a ampliar a

---

especiais a menos de 3 Km da sua residência. No plano legal, ainda após o 25 de Abril de 1974, pretendeu-se encontrar nessas disposições o fundamento para o não cumprimento da escolaridade obrigatória de 6 anos, o que foi combatido no plano da política de acção social escolar.

formação do aluno e, pela observação e orientação escolar, favorecer o desenvolvimento das aptidões e interesses e facilitar a escolha da via escolar e profissional. Aquela Lei n.º 5/73 não chegou a ser executada, devido à ‘Revolução’ de 1974, que trouxe os ares de democratização do ensino e da escola pública.

### **A democratização da escola pública no pós-1974**

Ao longo da história da escola pública em Portugal as modificações dos sistemas educativos eram essencialmente ditadas pelo aspecto reprodutivo dos investimentos realizados. Essas reformas limitavam-se a simples adaptações e não atingiam a própria estrutura do ensino público.

A democratização do ensino após o 25 de Abril de 1974 teve como objectivo preparar cada homem para, segundo as suas aptidões, assumir na sociedade o lugar onde mais se sentia realizado e mais útil. Por outras palavras, pretendia-se o desenvolvimento cultural do indivíduo. A democratização implicou a criação de um sistema educativo mais flexível, diversificação dos currículos, uma igualdade de oportunidades e de tratamento em matéria de educação.

O primeiro objectivo da política educativa após o 25 de Abril, dos governos provisórios, foi assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória de 6 anos. Na ampliação da rede escolar deu-se precedência ao ensino preparatório directo e, depois, ao ciclo preparatório TV, com o conseqüente declínio do ciclo complementar do ensino primário. Iniciou-se, assim, gradualmente, uma escolaridade básica de 8 anos, introduzindo-se ao mesmo tempo em algumas escolas preparatórias os dois primeiros anos do ensino secundário geral. A Constituição de 1976 consignou à educação e ao ensino uma orientação ideológica e política de sentido democrático e progressista, no quadro das instituições.

O programa de ensino primário elementar, aprovado em 1975, fundou-se numa filosofia da educação de cariz humanista e democrático, sendo o acento tónico da acção educativa a criança, enquanto sujeito. Essa filosofia educacional concretizava-se num currículo que previa actividades iniciais de tipo lúdico, destinadas a proporcionar uma inserção harmoniosa na escola. Uma das inovações curriculares residia na rubrica ‘Meio Físico e Social’, a partir de cujas actividades todas as demais rubricas do programa atingiam os respectivos objectivos específicos.

Antes de 1974, a repartição do ensino pelas diferentes matérias curriculares estava sujeita a regulamentação severa, com prejuízo da criatividade de professores e alunos, assim como da perspectiva interdisciplinar. Os programas aprovados em 1975 foram inovadores no aspecto de organização pedagógica, melhorou-se o aproveitamento escolar, subiu o número de salas de aula e a relação alunos/sala de aula no ensino básico primário oficial, progressos na acção social escolar, aumento do material didáctico e escolar (Fernandes, 1981).

A aprovação da Lei de Bases do sistema Educativo (LBSE – 1986) constitui um momento chave no processo de reformas do ensino. A partir daí, a diversidade de discursos, as análises, a complementaridade e as práticas misturaram uma dinâmica de renovações, inovações e desilusões.

### **Considerações Finais**

Não queríamos terminar sem sintetizarmos dois blocos de ideias que nos parecem de enorme importância no nosso estudo historiográfico. O primeiro são as resistências estruturais que sofreram a escola e o sistema educativo português em geral, onde destacamos o analfabetismo, os níveis de escolaridade e os condicionalismos dos professores, e o segundo é o ideário pedagógico no tocante à educação e à escola exigida e exigível para a sociedade portuguesa no seu caminho da mudança.

Devido à natureza ideológica dos assomos político-sociais instituidores do sistema de ensino, e à morosidade dos ritmos com que foi posto em prática, houve entre nós uma dada funcionalidade sociocultural herdada do passado aristocrático e absoluto. Efectivamente, as burguesias foram trilhando os estreitos caminhos que foram capazes de abrir, adaptando-se aos novos tempos e impregnando-os, por seu turno, de alguma da sua substância educativa.

A maioria da população portuguesa estava radicada nas zonas rurais, mantendo-se alheia aos ritmos do progresso e das exigências educativas de formação (cerca de 80%). Na verdade, as cidades eram incapazes de fixar as pessoas que sobravam da agricultura, em virtude da conjugação de vários factores, como a revolução demográfica, a fragmentação da propriedade campesina, a fraca industrialização, o pouco poder de compra dos portugueses, etc.

Nesse cenário frustrante, em pinceladas largas, surpreende-nos que o sistema educativo (e a escola pública, em particular), teoricamente formulado e legislado pela contemporaneidade portuguesa, não soube alterar, senão lentamente, essa funcionalidade sociocultural. Tratava-se de uma funcionalidade estrutural resistente às mudanças, às crises económicas, às convulsões políticas, à lenta modernização industrial e, sobretudo, aos fenómenos do analfabetismo, aos níveis percentuais de escolaridade (primária, secundária, técnico-profissional e superior), ao absentismo e insucesso escolar e, ainda, à formação e ao estatuto profissional do professorado (Quadro Síntese: período antes 1974).

Vejamos algumas dessas resistências mais evidentes, como o analfabetismo, os níveis de escolaridade e a formação e recrutamento dos professores.

A.) - *Analfabetismo*. Este foi um dos flagelos sociais mais significativos na sociedade portuguesa, em que todos os governos, de uma maneira ou outra, intentaram combatê-lo. Com efeito, embora tenha persistido em índices elevados, pelo menos desde 1864, ano do primeiro censo, o

analfabetismo foi regredindo lentamente até à década de 70 do século passado. Por outro lado, os ritmos temporais de alfabetização foram indícios seguros do devir da sociedade global.

Em termos sintéticos, há três períodos fundamentais. O primeiro, de 1878 a 1930; o segundo, de 1930 a 1960; e o terceiro, pós-1960 e 1974. Foi no Estado Novo que coube a possibilidade de retomar e de organizar, sem muita eficácia, o combate ao analfabetismo, endemia que só seria eliminada da vida sociocultural no pós 25 de Abril. Numa análise global da distribuição regional desses períodos de analfabetismo, depreendemos que, em torno das grandes cidades de Lisboa, Porto e Coimbra, as taxas são mais baixas que nas zonas de ruralidade e, ainda, mais na população feminina que na masculina. A incidência aumenta à medida que vamos do litoral para o interior, para o norte do Tejo e nas regiões de minifúndio e de emigração.

A persistência do analfabetismo, com as suas características próprias e o seu peso geográfico, percorre toda a contemporaneidade portuguesa, embora, em cada conjuntura, tenha assumido polémicas ideológicas. Assim, a ‘escola’, a ‘ilustração do povo’ e o ‘professor’ foram quase sempre carregados de conotações ideológicas várias. Em última instância, esse fenómeno subsumia-se em condicionalismos globais da sociedade portuguesa. As causas residiam no atraso social, económico e cultural. De facto, essa endemia consistiu num aspecto de uma sociedade considerada globalmente pelo que era em si mesma e pelo próprio devir que ia tornando viável.

B.) - *Níveis de escolaridade.* O sistema educativo português contemporâneo foi muito selectivo nos alunos primários com os secundários, e a destes privilegiados com os mais privilegiados que acediam ao nível superior. A primeira selecção verificava-se ao nível do acesso à escolaridade (primária, elementar) e entre o número de alunos matriculados e os que frequentavam esse nível de ensino (alunos escolarizáveis) e os que chegavam a realizar o exame. A segunda selecção ocorria, com mais gravidade, na passagem do ensino primário ao secundário (no arco histórico de 1864 a 1930 chegou a ser de 4,5% essa filtragem dos quantitativos escolares). No tocante à passagem dos alunos do secundário e/ou do liceu à universidade, a situação foi mais diversificada, segundo os cursos superiores, para os que tinham possibilidades económicas de os frequentar.

Um dos indicadores de análise nos jovens entre os 15 aos 25 anos, quer fossem alfabetizados ou analfabetos, era a percentagem dos que chegavam à universidade e, ainda, teríamos que apreender as diversas pulsações regionais relativos às pirâmides escolares de cada distrito.

C.) - *Professorado e os seus condicionalismos.* Em geral os professores quase não usufruíram dum estatuto socioeconómico e sociocultural, capaz de os prestigiar e ajudar a pôr em prática os objectivos (sociopedagógicos) que lhes eram atribuídos e as suas funções educativas nas escolas. A condição de professor definiu-se sempre pela humildade das suas funções, pela precariedade da sua formação (deficiências de formação inicial e actualização), vencimentos baixos, fraca preparação

cultural e profissional. Portugal debateu-se, com dificuldades, na tarefa de substituir o professor tradicional pelo mestre laico, investido com funções pedagógicas mais exigentes às épocas históricas.

Em relação ao ideário pedagógico, do que se foi sugerindo e demonstrando no Portugal contemporâneo, importa averbar que jamais escassearam os pedagogistas e doutrinadores capazes de estabelecer metas, no tocante à educação ou instrução exigida e exigível socialmente por uma sociedade a caminho de transformação. Grandes vultos da cultura portuguesa contribuíam, ou com reflexões de escopo educativo, ou com iniciativas de teor legislativo ou escolares (metodologias), ou, ainda, pautando as suas obras por propósitos de ‘pedagogia social’ ou pedagogia moderna.

Não foi por inépcia ou por desinteresse que o sistema educativo e a escola portuguesa não lograram inscrever na sua tessitura os objectivos e propósitos educativos e pedagógicos adequados. Houve, certamente, um desencontro de linguagem da teorização e da prática. De facto, as aspirações ideológicas dos mentores da política educativa obedeciam a imperativos que não encontravam eco na realidade. Era como se pensasse uma coisa, legislasse outra e só se pudesse fazer uma outra diferente das anteriores. Consistia inviável afeiçoar a escola às realidades socioeconômicas, mentais e culturais aos desígnios programático-ideológicos, impostos de fora para dentro, de alto para baixo, sem recursos às necessidades plausíveis.

Em síntese, os vários argumentos, justificativos do estado evolutivo da escola pública portuguesa e que merecem reflexão histórico-educativa, foram, a nosso ver: o direito à educação, o que esperar do Estado para desenvolver e realizar o benefício da instrução nos cidadãos, e com ela o da cultura, sem a qual era impossível o progresso (moral) e do país; as crises econômicas, que implicaram reduções no orçamento para o ensino (despesa pública com a educação); a polémica da centralização e descentralização do sistema educativo; a (des) igualdade de tratamento e de acesso à educação de todas as camadas sociais; a obrigatoriedade escolar e a rede escolar; a analfabetismo (infantil), o absentismo e o insucesso escolar; o professorado a sua formação inicial e permanente (as escolas normais, o magistério primário, as escolas superiores de educação, etc.), o seu estatuto e a profissão docente; o afastamento geográfico (as assimetrias geográficas), que implica diferença na aprendizagem e aproveitamento dos alunos, na escola urbana e na escola rural.

Parece-nos que todo esse cenário expressa um ideário pedagógico, num movimento pendular de avanços e recuos, de dificuldades económicas e culturais, de falta de implementação de ideias (novas) educativas mais adequadas à realidade vigente de cada período histórico.

As políticas educativas viveram na constante onda de preocupações, dando resposta a situações conjunturais que, com maior ou menor premência, foram exigindo decisões imediatas e, muitas vezes, não sendo as mais próprias e eficazes. O comprometimento com umas e outras soluções (ideológicas) imaginadas para a casuística avulsa impediu, muitas vezes, a reflexão que

projectasse a educação /instrução e a escola na dinâmica de um sistema continuamente ajustado ao fluir histórico. Reconhecemos, por vezes, uma certa incoerência interna em sucessivas reformas (sectoriais), falta de determinação em implementar projectos de lei inovadores e a possibilidade, em cada época, de encontrar uma linha de rumo que permitisse visualizar um projecto educativo mais global. É nesse contexto que deveremos analisar historicamente a escola pública portuguesa.

## REFERÊNCIAS

- ADÃO, Áurea. **O estatuto socioprofissional do professor primário em Portugal (1901-1951)**. Oeiras, Instituto Gulbenkian de Ciência, 1984
- ALBUQUERQUE, Luís de. **Notas para a História do ensino em Portugal**. Coimbra, Publ. da Universidade de Coimbra, 1960
- ANDRADE, A. A. Banha de. **Contributos para a história da mentalidade pedagógica portuguesa**. Lisboa, Imprensa Nacional, 1982
- ARAÚJO, Helena C. **The construction of Primary Teaching as Women's work in Portugal (1870-1933)**. 2. Vol.s (Dissertação de Doutoramento). London, Open University, 1993
- ARAÚJO, Helena C. 'Precocidade e retórica na construção da escola de massas em Portugal'. **Educação, Sociedade & Culturas**, 5, pp. 161-174, 1996
- BÁRBARA, A. Madeira. **Subsídios para o Estudo da Educação em Portugal, da reforma pombalina à 1.ª República**. Lisboa, Assírio e Alvim, 1979
- BARROS, João de. **A reforma de instrução primária (com João de Deus Ramos)**. Porto, Tip. Costa Carregal, 1991
- BEJA, Filomena & al. **Muitos anos de escolas. Vol. 1, 1.ª Parte – edifícios para o ensino infantil e primário até 1941**. Lisboa, MEC/ Direcção-Geral dos Equipamentos Educativos, 1987
- BÍVAR, Maria de F. **Ensino primário e ideologia**. Lisboa, Seara Nova, 1975
- CANDEIAS, Antonio. 'A situação educativa portuguesa: raízes do passado e dúvidas do presente.' **Análise Psicológica**, 4 (XI), pp. 591-607, 1993
- \_\_\_\_\_. **Educar de outra forma. A Escola Oficina n.º 1 de Lisboa (1905-1930)**. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1994
- CARVALHO, Rómulo de. **História do ensino em Portugal, desde a Fundação da Nacionalidade até ao fim do regime salazar-Caetano**. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1986
- CATROGA, Fernando. **O republicanismo em Portugal, da Formação ao 5 de Outubro de 1910**, (2. Vol.s). Coimbra, Universidade de Coimbra/Faculdade de Letras, 1991
- COELHO, J. Augusto. **A reforma do ensino primário**. Porto, Liv. Portuense de Lopes, 1909
- CORTEZÃO, Luísa. **Escola – Sociedade. Que relação?** Porto, Edições Afrontamento, 1981

COSTA, D. António. **A instrução nacional**. Lisboa, Imprensa Nacional, 1870

ESTRELA, A.; BARROSO, J. & FERREIRA, Júlia. **L'École un Object d'étude**. Lisboa, AFIRSE Portuguesa /Universidade de Lisboa – FPCE, 1995

FERNANDES, Rogério. **Situação da educação em Portugal**. Lisboa, Moraes Editores, 1973

\_\_\_\_\_. **Ensino Básico. In Manuela Silva & M. Isabel Tamen, Sistema de Ensino em Portugal, (pp. 167-189)**. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1981

\_\_\_\_\_. ‘ História da Educação, História das Mentalidades, História da Cultura’. **Actas 1.º Encontro de História da Educação em Portugal** (Lisboa, 14-16 de Outubro de 1987) (pp.255-274). Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1988

\_\_\_\_\_. **Os caminhos do ABC. Sociedade Portuguesa e Ensino de Primeiras Letras do Pombalismo a 1820**. Porto, Porto Editora, 1994

FERREIRA, F. Palyart P. **Algumas Notas pedagógicas**. Lisboa, Casa Portuguesa, 1916

GOMES, J. Ferreira. ‘Escolas normais para habilitação de professores primários criadas no século XIX’. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Ano XIII, pp. 151-216, 1979

\_\_\_\_\_. **Estudos para a história da educação no século XIX** Coimbra, Almedina, 1980

\_\_\_\_\_. ‘Situação actual da história da educação em Portugal’. **Actas 1.º Encontro de História da Educação em Portugal** (Lisboa, 14-16 de outubro de 1987) (pp.11-44). Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1988

GRÁCIO, Rui. **Educação e processo democrático em Portugal**. Lisboa, Livros Horizonte, 1968

GUEDES, Lélia. **Escola portuguesa (1934-1957). Sobre a política educativa do estado Novo**. Braga, Universidade do Minho /Instituto de Educação, 1999

LIMA, Adolfo. **Educação e ensino. Educação integral**. Lisboa, Guimarães & Editores, 1914

LIMA, Licínio. **A escola como organização e a participação na organização escolar**. Braga, Universidade do Minho / Instituto de Educação, 1992

MAGALHÃES, Justino. ‘Um contributo para a história do processo de escolarização da sociedade portuguesa na transição do Antigo regime’. **Educação, Sociedade & Culturas**, 5, 7-34, 1996

\_\_\_\_\_. **Fazer e ensinar História da Educação**. Braga, Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia / Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 1998

MALHEIROS, A. **A propósito da reforma do ensino**. Porto, Of. ‘O Comercio do Porto’, 1923

MARROCOS, Santos. ‘Memória sobre o estado Geral dos estudos Menores em Portugal, particularmente em Lisboa’. **Revista de Educação e Ensino**, Vol. VIII, pp. 441-446 e 515-549, 1892

- MARTINS, Ernesto C. As fontes documentais: Análise da vida quotidiana e elementos para a História Social e Educativa. Santarém, **Cadernos do Projecto Museológico sobre Educação e Infância**, 1997
- MARTINS, Ernesto C. ‘A educação popular e a literatura infantil na 1.ª República’. **Educare & Educere**, Ano VIII, n.º 13 (Dez.), pp. 57-74, 2002
- MARTINS, C. Alves. **Análise quantitativa da estrutura escolar portuguesa (1950-59), Vol. 1: Evolução da estrutura escolar portuguesa (Metrópole – previsão para 1975)**. Lisboa, IAC – Centro de Estudos de Estatística Económica, 1964
- MÓNICA, M.ª Filomena. ‘Deve-se ensinar o povo a ler? ‘ A questão do analfabetismo (1926-1939) ‘ **Análise Social**, XII, n.º 50, pp. 321-352, 1977
- \_\_\_\_\_. **Educação e Sociedade no Portugal de Salazar**. Lisboa, Presença, 1978
- NÓVOA, Antonio. ‘ A História do ensino primário em Portugal: balanço da investigação realizada nas últimas décadas’. **Actas 1.º Encontro de História da Educação em Portugal** (Lisboa, 14-16 de Outubro de 1987) (pp.45-64). Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1988
- \_\_\_\_\_. ‘A República e a Escola: das intenções generosas ao desengano das realidades’. **Ministério da Educação, Reformas do Ensino em Portugal. Reforma de 1911**, Tomo II, Vol. 1 (pp. ix-xxxiv). Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1989
- \_\_\_\_\_. ‘Para uma análise das instituições escolares’. A. Nóvoa (coord.), **As Organizações escolares em análise**, (pp. 13-43). Lisboa, Dom Quixote/IEE, 1992
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Os professores e as reformas de ensino. Na viragem do século (1886-1906)**. Porto, Edições Asa, 1993
- OLIVEIRA, Antonio. J. **Em prol da instrução (cartas de um professor)**. Lisboa, Guimarães & Editores, 1909
- OLIVEIRA, Mário de. **A escola única. Uma nova ideia pedagógica-social**. Lisboa, Papelaria Fernandes, 1933
- PACHECO, Corrêa. **Theses – Instrução Primária e Bibliothecas Populares Municipais**. Porto, Typ. Mendonça, 1910
- PALHINHA, Maria H. C. **O aluno no ensino primário português (1900-1950): Uma análise de regulamentação escolar**. (Tese de Doutoramento). Caen, Université de Caen, 1988
- PEREIRA, Júlio S. da R. **Noções Sumárias de História da Instrução Popular em Popular em Portugal**. Porto, Liv. Nacional e Estrangeira de Eduardo Martins/Liv. E Imprensa Civilização de Américo Fraga, 1921
- PINTASSILGO, Joaquim. **A Educação cívica nas escolas primárias da 1.ª República portuguesa (1910-1926)**, 2. Vol.s (Tese de Doutoramento). Salamanca, Univ. de Salamanca/Facultad de Educación, 1996

- PROENÇA, Raul. 'Alguns vícios da educação no nosso país'. **Alma Nacional**, n.º 14-16 (12-19 e 26 de maio), pp. 1, 1910
- RAMALHO, Albano. **Ensino primário e educação popular**. Lisboa, Aillaud, Alves & Cª, 1918
- RAMOS, Rudge. 'Culturas de alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal: uma introdução à História da Alfabetização no Portugal Contemporâneo'. ' **Análise Social**, n.º 103-104 (XXIV), pp. 1067-1145, 1988
- REIS, Jaime. **O atraso económico português em perspectiva histórica: Estudos sobre a Economia Portuguesa na Segunda Metade do Século XIX (1850-1930)**. Lisboa, Imprensa Nacional /Casa da Moeda, 1993
- SAMPAIO, Jime. S. 'Escolas Móveis'. **Boletim Bibliográfico e Informativo**, n.º 9, 9-28, 1969
- \_\_\_\_\_. **Evolução do ensino em Portugal (Metrópole 1940-1941 / 1966-1967)**. Lisboa, Instituto Gulbenkian de Ciência, 1973
- \_\_\_\_\_. **O ensino primário 1911-1969 (Contribuição Monográfica, Vol. 1, 1.º Período: 1911-1926)**. Lisboa, Instituto Gulbenkian da Ciência, 1975
- SANTOS, Alves dos. **A nossa escola primária (o que tem sido o que deve ser)**. Porto, Casa Editora A. Figueirinhas, s/d.
- SARAIVA, A. José. **A escola. Problema central da Nação**. Lisboa, Edição do Autor, 1947
- SERRA, Aires. **A instrução primária em Portugal**. Coimbra, Coimbra Editora, 1944
- SERRÃO, Joel. 'Estrutura social, ideologias e sistema de ensino'. Manuela Silva e M. Isabel Tamen (coord.), **Sistema de Ensino em Portugal**. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1980
- SILVA, Serras e. **Ideias fundamentais sobre a escola primária**. Coimbra, Coimbra Ed., 1952
- SIMÃO, J. Veiga. **Democratização do ensino**. Lisboa, Ministério da Educação Nacional, 1973
- TEODORO, António. 'Sete reflexões sobre as raízes do atraso educativo português'. **Educação e Ensino**, 13 (8), pp. 27-29, 1996
- TORGAL, Luis Reis e VARGUES, Isabel N. **A revolução de 1820 e a instrução pública**. Lisboa: Paisagem Editora, 1984
- VALENTE, V. Pulido. **Uma educação burguesa**. Lisboa, Livros Horizonte, 1973
- VALENTE, V. Pulido. **O poder e o povo: a revolução de 1910**. Lisboa, Dom Quixote, 1976

## ANEXO: Quadro Síntese

### **Síntese historiográfica do sistema educativo português durante o Estado Novo (ditadura)**

A evolução da escola pública portuguesa deve ser contextualizada dentro das vicissitudes históricas de cada época e da sociedade que a dirige (políticas educativas centralizadoras). Em Portugal a herança do Estado Novo até 1974 marcou a escola, nas suas necessidades, prioridades e orientações didáticas e imposições normativas do sistema educativo:

\*- Em 1960 o país tem educativamente uma estrutura similar à dos países subdesenvolvidos: 36% de analfabetos; 28% sem escolarização prévia; 32% tinham freqüentado a escola primária; 34% tinham freqüentado o ensino secundário; cerca de 0,8% tinham cursos superiores ou técnicos.

\*- Na década de 70 (época de Marcelo Caetano), a escola portuguesa apresentava-se da seguinte forma: a maioria das escolas eram escolas unitárias; elevada taxa de insucesso e abandono escolar; carência de uma educação especial ou atenção aos alunos com necessidades educativas especiais; inexistente formação profissional para os quadros técnicos intermédios; professorado com deficiências de formação inicial e fraca formação contínua (mal preparados); professores mal remunerados; cerca de dez mil professores sem titulação, em 1976; 80% dos professores do ensino preparatório eram professores 'provisórios'; pouca inovação educativa.

# A ORGANIZAÇÃO DA INSTRUÇÃO NA PROVÍNCIA DE MINAS GERAIS NO SÉCULO XIX (1850-1889)

*Renata Fernandes Maia de ANDRADE\**

*Carlos Henrique de CARVALHO\**

## **Resumo:**

Este texto se propõe discutir as políticas para a instrução na Província de Minas Gerais, entre 1850 e 1889. Para isso, utilizamos como principal fonte de pesquisa a legislação educacional produzida no período recortado. É através desse manancial que identificamos as concepções de educação do governo mineiro na segunda metade do século XIX. Tais documentos foram fundamentais para a compreensão de importantes facetas das políticas provinciais para a instrução, tais como a profissão docente e as escolas normais, a organização administrativa e a instrução pública e particular, dentre outras apontadas e discutidas ao longo trabalho.

**Palavras-chave:** *Instrução; Século XIX; Minas Gerais, Legislação.*

## THE ORGANIZATION OF THE PROVINCE OF MINAS GERAIS IN THE XIX DECADE (1850-1889)

### **Abstract**

This text intends to analyze the politics of public organization in the Province of Minas Gerais in 1850 to 1889. For that study it was used as main source the educational legislation produced in that period. Because of this we could identify the educational conceptions of that govern in the second half of the XIX century. Such documents were essential to understand the provincial politics for the instruction, such as the educational profession and schools; the administrative organization; the public and private instruction among others pointed and discusses during this study.

**Key-words:** *Instructions; XIX Century; Minas Gerais; Legislation*

---

\*Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: [chc@ufu.br](mailto:chc@ufu.br)

\*\*Doutor em História pela Universidade de São Paulo (USP) e Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: [carloshcarvalho06@yahoo.com.br](mailto:carloshcarvalho06@yahoo.com.br)

## Introdução

Este texto se propõe analisar alguns aspectos da política educacional mineira na segunda metade do século XIX. Ao recorrermos ao tema da história das políticas públicas ligadas à educação, nós o fazemos tendo em vista a centralidade da ação política no campo da instrução, naquele momento, na então Província de Minas Gerais. Essa centralidade dada à educação pode ser aquilatada pelo volume do marco legal produzido para, pelo menos em termos legais, expandir o processo de escolarização na Província mineira.

Nessa perspectiva, o objetivo da nossa abordagem incide sobre o processo de escolarização na Província de Minas Gerais, a partir das ações do Governo mineiro. O desenvolvimento educacional da região constitui-se no objeto privilegiado deste estudo. Portanto, somente as iniciativas do Governo de Minas Gerais serão trazidas à cena neste artigo.

É, pois, nossa intenção, apresentar a situação da educação em Minas Gerais, entre 1850 e 1889, buscando compreender as propostas que nortearam a organização escolar na Província mineira e quais eram os recursos financeiros utilizados para a manutenção das escolas, bem como que tipo de indivíduo se pretendia por meio da educação.

Vale ressaltar que não podemos analisar adequadamente a política educacional se partirmos apenas das intenções expressas pela legislação ou declaradas pelas autoridades nos documentos oficiais, principalmente nos relatórios dos Presidentes de Província. Geralmente, essas declarações deixam transparecer certa autonomia do setor educacional, o que não corresponde à realidade. Assim, é importante identificar as lacunas existentes entre o que estava estabelecido pelo marco com a real situação educacional mineira, isto é, as contradições relativas aos objetivos proclamados e as reais intenções dos responsáveis pela condução política da Província.

O Brasil, a partir de 1822, constituía-se em um país recém-independente, que buscava e necessitava estruturar-se. A Proclamação da Independência significou o rompimento com o antigo regime e a instauração de uma nova ordem administrativa, jurídica e institucional.

Dentre os vários meios que possibilitaram essa estruturação estava à instrução pública, considerada uma peça nodal na construção do Estado nacional e de um povo civilizado.

Nesse sentido [...] é necessário compreender a escolarização como um momento/uma forma de produção do próprio Estado moderno e não apenas como uma forma de atuação deste mesmo Estado.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> FARIA FILHO, L. M. de. O Processo de Escolarização em Minas Gerais: Questões Teórico-metodológicas e Perspectivas de Análise. In.: *História e Historiografia da Educação no Brasil*. VEIGA, C., FONSECA, T. N. de L. e. (orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2003b, p. 80.

O período Imperial se constitui como um momento de intensos debates sobre a necessidade de escolarização da população livre. O Brasil do século XIX é marcado pela busca do ordenamento legal e pelos investimentos financeiros no campo educativo, mobilizando dirigentes provinciais e da capital do Império.

### **Legislação**

A partir do Ato Adicional de 1834, as Províncias tiveram a permissão de legislar sobre a instrução. Nesse sentido, a partir de 1835, tiveram início as primeiras medidas legislativas sobre a instrução nas Províncias.

[...] a partir de 1835 e ao longo de todo o Império, as Assembléias Provinciais e os presidentes das províncias fizeram publicar um numero significativo de textos legais, levando-nos a acreditar que a normatização legal constitui-se numa das principais formas de intervenção do Estado no serviço da instrução.<sup>2</sup>

A partir de então, Minas Gerais inicia, via legislação, o desenvolvimento da instrução pública na Província. Assim como o movimento ocorrido no restante das Províncias que compunham o reino, os governantes mineiros interessados na escolarização da população livre foram produzindo o lugar da escola na sociedade, através dos discursos e ações legislativas. A escola assumiu o encargo de ensinar a ler, escrever, contar, regras de civilidade, moralidade e religião. Os princípios políticos e morais eram ensinados durante as lições de leitura e escrita, sendo os escritos religiosos e a Constituição Política do Brasil os textos privilegiados na escola.

Dotar a Província de novas leis de instrução não significou apenas o estabelecimento de uma política educacional em Minas Gerais; significou, sobretudo, constituir um arcabouço técnico e burocrático para administrar esse setor do serviço público. Os órgãos estatais criados se transformaram em estruturas de poder e a principal referência sobre os saberes a respeito da instrução.

No período estudado, encontramos diversas reestruturações do sistema escolar, por meio das leis, regulamentos e portarias para a instrução. A legislação era o mecanismo que dava organicidade aos diversos níveis de ensino, mas era, sobretudo, capaz de regulamentar e normatizar questões ligadas a conteúdos, métodos e material didático, chegando até mesmo a regulamentar o cotidiano escolar, os horários e a divisão do tempo. Essa legislação também foi responsável por implantar uma rede de fiscalização que buscava garantir o controle e avaliação das escolas.

---

<sup>2</sup> FARIA FILHO, L. M. de. Instrução Elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L. M. de, VEIGA, C. G. (orgs.). *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a., p. 137.

Privilegiaremos a lei como fonte documental, ao enfocá-la em suas múltiplas dimensões, concebendo-a não apenas como a expressão e imposição dos setores dominantes, mas também como um espaço privilegiado para pensá-la como ordenadora de novas práticas sociais. Essa perspectiva abre a possibilidade de relacionar, no campo educativo e via legislação, o fazer pedagógico que vai desde a criação de órgãos específicos para a fiscalização escolar até as práticas escolares desenvolvidas. É de suma importância confrontar e relacionar as leis no contexto em que foram produzidas, pois mantêm contínuo diálogo com as múltiplas dimensões do cenário mineiro. Tal entendimento possibilita situar historicamente o papel da legislação, bem como os sujeitos nela envolvidos.

Os estudos sobre a História da Educação Brasileira do século XIX demonstram que, no período Imperial, várias províncias debatiam a respeito da necessidade de escolarizar a população. As atividades legislativas das Assembléias Provinciais foram intensas na busca do ordenamento legal da instrução. As leis e decretos provinciais que, por exemplo, tornavam obrigatória a freqüência das crianças às escolas e dos professores às escolas normais, evidenciam uma relativa preocupação dos dirigentes mineiros com a escolarização da Província. De igual modo, é preciso destacar os limites enfrentados por aqueles que procuravam levar a educação à maioria da população livre. Os limites estão relacionados à sociedade escravista daquele contexto e às dificuldades financeiras para investimento de recursos na instrução pública.

No levantamento da legislação, em Minas Gerais, observamos tipos específicos de leis. Identificamos os regulamentos, as portarias e a lei propriamente dita, entre outros atos legislativos. Os primeiros, de acordo com Bueno, não são leis, mas atos administrativos do poder executivo, que estabelecem detalhes e meios convenientes para que as leis tenham efetiva execução. As portarias, por sua vez, são instruções acerca da aplicação de leis ou regulamentos, são recomendações de caráter geral. E, por fim, as leis que eram discutidas e aprovadas pela Assembléia Provincial, a partir de um projeto do poder executivo, e, quando aprovadas, sancionadas e publicadas pelo Presidente da Província.

Em todo o período o caráter político de intervenção legal baseava-se em um aspecto fundamental: a de que a lei seria necessária para que as instituições governamentais intervissem sobre a população com o objetivo de civilizá-la, preparando-a para contribuir com o progresso da nação. Outra característica da legislação, nesse período, é a conotação pedagógica da lei, que não era produzida para garantir direitos, mas sim moldar o caráter, ordenar as relações sociais e civilizar o povo.

Nesse contexto, produzir uma legislação escolar era um dos meios de se construir e estruturar o Estado, bem como o meio de ação do governo nesse ramo do serviço público. Segundo Luciano Mendes de Faria Filho, a lei, ao mesmo tempo, construía e desconstruía significados

sociais, ou seja, transformava e resignificava concepções como escola e professor. Concomitantemente, a legislação estabelecia e delimitava novas identidades profissionais, órgãos e cargos específicos, expressando o que deveria ser um profissional da educação.

Na segunda metade do século XIX, Minas Gerais é marcada por uma intensa preocupação de reformular a legislação. Diversos regulamentos, leis, portarias e resoluções buscavam criar um marco jurídico para o processo de escolarização na Província. Segundo Faria Filho, entre 1835 e 1889 foram produzidos quase 500 textos legais. Ainda, segundo o mesmo autor:

Produzir a legislação e defender as reformas do serviço da instrução foram, e são, fundamentalmente, as maneiras de produzir o fenômeno educativo escolar como componente das políticas do Estado. São formas, também, de buscar prever e controlar a escolarização a partir dos saberes dominados pelos gestores dos bens 'públicos'.<sup>12</sup>

A legislação escolar funcionava como meio de promoção de progressos futuros, isto é, solucionaria os problemas do presente para que, assim, se alcançasse um futuro civilizado. Esse momento sócio-político da história brasileira e, em particular, da mineira, é marcado pela idéia de que através da lei e da instrução se solucionariam os vários empecilhos que dificultavam o progresso e o desenvolvimento do país. Na análise das fontes, percebe-se que a política educacional mineira não pretendia apenas dotar a Província de novas leis de instrução; objetivava, sobretudo, estruturar todo um aparato técnico e burocrático para lidar com esse setor do serviço público.

Através da legislação, percebemos que a política educacional refletia as mudanças ocorridas no cargo da presidência da província. Quase todos os presidentes provinciais, ao assumirem o cargo, publicavam novas leis para a instrução.

No quadro a seguir, é possível perceber, em um primeiro momento, um vasto número de leis, regulamentos e portarias publicadas no período estudado. De igual modo, notamos que a rotatividade no cargo presidencial era intensa, pois, de acordo com o ano da publicação da legislação percebemos que a média de permanência no cargo era de um ano. Com esses dados, ainda é possível inferir que outros presidentes ocuparam os cargos no intervalo dos anos. Dos 15 presidentes identificados nas fontes, 13 publicaram Regulamentos sobre a instrução. Da mesma forma, quase todos publicaram Leis para a educação. À medida que novos presidentes assumiam o cargo, novas Leis e Regulamentos foram aprovados. Essa incessante legislação favorecia a heterogeneidade a instrução na Província, bem como dificultava a sua implementação. A seguir, demonstraremos essa legislação.

---

<sup>12</sup> Idem. Ibidem. p. 82.

**Quadro I****Leis e Regulamentos para a instrução aprovados pelos Presidentes de Província, entre 1850 e 1889**

<b>Presidentes</b>	<b>Leis, Regulamentos e Portarias</b>	<b>Ano</b>
José Ricardo de Sá Rego	Lei n.º 516	10 de setembro de 1851
José Lopes da Silva Viana (vice-presidente)	Lei n.º 624	08 de maio de 1853
Francisco Diogo Pereira de Vasconcelos	Regulamento n.º 27	04 de janeiro de 1854
	Regulamento n.º 28	10 de janeiro de 1854
	Regulamento n.º 33	15 de janeiro de 1855
	Portaria	18 de janeiro de 1854
	Portaria	21 de janeiro de 1854
	Portaria	27 de janeiro de 1854
	Portaria	21 de fevereiro de 1854
	Portaria	31 de março de 1854
	Portaria	21 de julho de 1854
	Portaria	10 de agosto de 1854
	Portaria	09 de fevereiro de 1855
Herculano Ferreira Pena	Portaria	05 de maio de 1855
	Portarias n.º 40, 41, 42, 43 e 44	27 de julho de 1857
	Portaria n.º 47	11 de agosto de 1857
	Portaria n.º 48	17 de agosto de 1857
	Portarias n.º 51, 52, 53 e 54	12 de setembro 1857
	Portaria n.º 55	14 de setembro de 1857
	Portaria n.º 59	28 de setembro de 1857
	Portarias n.º 63 e 64	09 de outubro de 1857
	Portaria n.º 65	24 de outubro de 1857
	Portaria n.º 67	06 de novembro de 1857
	Portaria n.º 68	20 de novembro de 1857
	Portaria n.º 70	21 de novembro de 1857
	Portaria n.º 71	14 de dezembro de 1857
Carlos Carneiro Campos	Regulamento n.º 41	16 de maio de 1857
	Portaria n.º 37	21 de junho de 1858
	Portaria n.º 64	17 de setembro de 1858
	Portaria n.º 74	27 de outubro de 1858
	Portarias n.º 89 e 92	17 de dezembro de 1858
Vicente Pires da Mota	Regulamento n.º 44	03 de abril de 1859
	Lei n.º 1.064	04 de outubro de 1860
José da Costa Machado e Sousa	Regulamento n.º 49	04 de outubro de 1860
	Regulamento n.º 56	10 de maio de 1867
José Maria Corrêa de Sá e Benevides	Lei n.º 1.618	02 de novembro de 1869
Antonio Luiz Affonso de Carvalho	Lei n.º 1.769	04 de abril de 1871
	Regulamento n.º 60	26 de abril de 1871
Joaquim Pires Machado Portela	Regulamento n.º 62	11 de abril de 1872
Joaquim Floriano de Godói	Regulamento n.º 65	14 de agosto de 1872
	Lei n.º 1892	17 de julho de 1872
Pedro Vicente de Azevedo	Lei n.º 2.166	20 de novembro de 1875
Barão Vila da Barra	Lei n.º 2.228	14 de junho de 1876
	Regulamento n.º 75	16 de setembro de 1876
	Regulamento n.º 77	03 de novembro de 1876
Manoel José Gomes Rebello Horta	Regulamento n.º 84	21 de março de 1879
	Lei n.º 2.543	06 de dezembro de 1879
Joaquim José de Sant'Anna	Lei n.º 2.634	07 de janeiro de 1880
	Regulamento n.º 88	13 de janeiro de 1880
	Regulamento n.º 90	18 de novembro de 1880
João Florentino Meira de Vasconcelos	Regulamento n.º 96	07 de dezembro de 1881

	Regulamento n.º 93	29 de julho de 1881
Antonio Gonçalves Chaves	Regulamento n.º 98	20 de abril de 1883
	Lei n.º 3.118	18 de outubro de 1883
	Regulamento n.º 100	19 de junho de 1883

Fonte: ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO (APM). Coleções de Leis, Resoluções e Regulamentos da Província de Minas Gerais (1835-1889). 55 vols.

### Estrutura Administrativa

O movimento de configuração da instrução em Minas Gerais, entre os anos cinquenta e oitenta, esteve atrelado a uma discussão que ocorria em todo o Império, isto é, tornar o Brasil um país moderno e civilizado. Nos discursos, a educação foi considerada um dos meios mais importantes para que tal objetivo fosse alcançado.

Ao se propugnar em favor de uma outra organização para a instrução, observa-se, também, a necessidade de estruturar administrativamente o governo para que, assim, o mesmo pudesse atuar mais de perto sobre essa esfera do serviço público. Fazemos essa afirmativa pois, no trabalho com as fontes, percebemos que a estrutura administrativa é, por vezes, reestruturada. A legislação descreve todo o aparato que daria suporte à administração e fiscalização da instrução.

Durante o período estudado, identificamos que a legislação descreve de forma minuciosa todo o aparato burocrático e fiscal ao qual a instrução e seus agentes estavam subordinados. Órgãos, secretarias, repartições e hierarquias foram criadas para atuar junto à educação. A seguir, demonstraremos essa estrutura.

## Quadro II

### Leis e Regulamentos que estruturam administrativamente a instrução

Leis e/ou Regulamentos	Estrutura administrativa	Presidente em exercício
Regulamento n.º 28, de 10 de janeiro de 1854	Diretoria Geral da Instrução Pública	Francisco Diogo Pereira de Vasconcelos
Regulamento n.º 44, de 03 de abril de 1859	Agência Geral da Instrução Pública	Carlos Carneiro Campos
Regulamento n.º 56, de 10 de maio de 1867	Diretoria Geral da Instrução Pública	José da Costa Machado e Sousa
Regulamento n.º 60, de 26 de abril de 1871	Inspetoria Geral da Instrução Pública	Antonio Luiz Affonso de Carvalho

Fonte: ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO (APM). Coleções de Leis, Resoluções e Regulamentos da Província de Minas Gerais (1835-1889). 55 vols.

Devido à limitação do espaço, não podemos demonstrar toda a estrutura hierárquica criada a partir da estruturação do órgão específico para a instrução, pois essa perpassava desde o Presidente da Província até os responsáveis por fiscalizar mensalmente as escolas. Mas é importante destacar que todos os funcionários que estavam subordinados a essa estrutura também eram mesclados. Assim, todas as vezes que se alterava essa estrutura administrativa, toda a hierarquia fiscal e burocrática também se alterava; ora aumentava o número de funcionários e ora diminuía os

funcionários. Por outro lado, se analisarmos os períodos de funcionamento desses órgãos, perceberemos que foram longos; portanto, o Presidente era mudado, mas os agentes da administração permaneciam e davam continuidade aos trabalhos.

Comparando os Quadros I e II, percebemos que nem todas as Leis e Regulamentos publicados enfatizavam a estrutura administrativa. Ela é, por vezes, mantida por presidentes de Província, como Antônio Gonçalves Chaves que, no Regulamento n.º 100, de 19 de junho de 1883, determina que a Inspeção Geral da Instrução Pública continue a ser o órgão responsável pela administração e fiscalização do ensino público e particular. Mas o que notamos com essas alterações é um movimento de centralização e descentralização administrativa, pois em Regulamentos como o de n.º 44, de 1859, a estrutura criada descentraliza as funções da Agência Geral da Instrução Pública, criando diversas ramificações para a estrutura burocrática e fiscal. Por outro lado, o Regulamento n.º 56, de 10 de maio de 1867, cria apenas um responsável por fiscalizar as escolas: os Delegados.<sup>13</sup>

### Recursos Financeiros

O recurso financeiro para a manutenção das escolas públicas é, por vezes, pouco debatido. Interessante observar que na literatura há, por vezes, um desconhecimento quando se trata do investimento na educação, no século XIX. Comumente encontramos afirmações que não havia financiamentos, por parte do Governo, na instrução. Na legislação específica para a instrução, essa questão quase não é abordada. Mas se recorrermos às leis que determinavam as receitas e despesas da Província, bem como aos poucos trabalhos, como o de Diva Couto Gontijo Muniz, publicado em 2002, nos Anais do I Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação, poderemos realizar algumas contribuições sobre esse aspecto.

### Quadro III

#### Despesa com a instrução, entre 1850-1889

Ano	Despesa com a instrução Pública	Despesa total da Província	%
1850	94:200\$000	474:908\$000	19.84
1855	153:271\$000	795:285\$000	19.27
1860	201:000\$000	1.200:000\$000	16.75
1865	245:800\$000	1.133:363\$000	21.69
1870	518:000\$000	1.685:303\$000	30.74
1875	648:000\$000	2.573:000\$000	25.18
1880	700:000\$000	2.800:000\$000	25.00
1885	1.026:523\$000	3.302:240\$000	31.9
1888	1.032:000\$000	3.474:000\$000	29.71

<sup>13</sup> Aos Delegados competia visitar as escolas públicas pelo menos uma vez ao mês, impedir o funcionamento de escolas particulares ilegais e fazer executar, por meio dos professores, as leis e regulamentos da Província, entre outras atribuições.

Fonte: Fonte: ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO (APM). Coleções de Leis, Resoluções e Regulamentos da Província de Minas Gerais (1835-1889). 55 vols e MUNIZ, D. do C. G. Construindo diferenças: a escolarização de meninos e meninas nas minas oitocentistas (1834-1889). In.: LOPES, A. A. B., GONÇALVES, I. A., FARIA FILHO, L. M. de, XAVIER, M. do C. (orgs.). História da Educação e Minas Gerais. Belo Horizonte: FHCL/FUMEC, 2002, p. 304.

Observa-se, no quadro, que as leis orçamentárias entre 1850 e 1889 despendem significativos valores para a manutenção das escolas. Demonstra esse aspecto o ano de 1885, onde a despesa com a instrução consome 31.9% das despesas provinciais; seus valores são inferiores apenas aos montantes destinados à segurança e obras públicas. No entanto, mesmo abarcando grande porcentagem da receita provincial, esses valores ainda continuavam aquém das necessidades da Província, em termos de atendimento à demanda escolar.

O primeiro texto legal a mencionar os recursos financeiros para a instrução, no período de nossa pesquisa, refere-se ao Regulamento n.º 41, de 16 de maio de 1857. Em seus artigos, aborda o que até então não havia sido mencionado: o aluguel das casas em que se davam as aulas. O artigo 22 determina que os professores recebam dos cofres provinciais quotas pré-definidas, a título de aluguel de casas, quando não houvesse em suas localidades prédios públicos que abrigassem as aulas. Vejamos o que diz o artigo:

Os professores de Instrução primária perceberão do Cofre Provincial a Título de aluguel de casas para as aulas nos lugares, onde não houver edifícios públicos, em que possam ser estabelecidas, a quantia que for fixada pelo Director Geral com aprovação do Presidente, rescindindo-se os contractos de locação que tem sido feitos por conta da Fazenda [...].<sup>14</sup>

Nos locais onde já existiam contratos de aluguéis firmados, mas que os valores fossem maiores do que os determinados pelo Diretor Geral<sup>15</sup> e aprovados pelo Presidente, seriam rescindidos. O valor dos aluguéis era entregue aos professores no momento do recebimento dos salários. A lei permitia, ainda, que os mestres habitassem a mesma casa que serviria de escola; no entanto, deveriam reservar os cômodos necessários para as aulas, perante aprovação dos Visitadores<sup>16</sup> e do Diretor do Círculo Literário<sup>17</sup>. Com o quadro descrito acima, e levando-se em consideração que as casas utilizadas para as aulas somente poderiam ser escolhidas a partir de um

---

<sup>14</sup> ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO (APM). Coleções de Leis, Resoluções e Regulamentos da Província de Minas Gerais (1835-1889). 55 vols. Regulamento n.º 41, de 16 de maio de 1857.

<sup>15</sup> O cargo de Diretor Geral da Instrução Pública foi criado pelo Regulamento n.º 28, de 10 de janeiro de 1854. Era subordinado apenas ao Presidente da Província e se correspondia entre o Presidente, os Diretores dos Círculos e Diretores de estabelecimentos de instrução primária e secundária.

<sup>16</sup> Em cada paróquia havia um Visitador nomeado pelo Presidente da Província e sob proposta do Diretor Geral. A ele incumbia visitar as aulas de sua paróquia, semanalmente, autorizar o pagamento dos ordenados dos professores, averiguar os procedimentos dos professores, alugar casas para as aulas, inventariar os utensílios e objetos das escolas de sua paróquia e conferir o julgamento dos professores.

<sup>17</sup> Cargo criado pelo Regulamento n.º 28, de 10 de janeiro de 1854. Haveria em cada Círculo Literário um Diretor de Círculo, nomeado pelo Presidente da Província, constituído o centro de toda a correspondência entre os Professores, os Visitadores do seu Círculo e o Diretor Geral.

determinado valor, o local não seria escolhido por ser adequado a abrigar as crianças, o material didático, os utensílios e os móveis, mas sim a partir do valor do aluguel. Portarias que foram baixadas entre 1854 e 1855 trazem tabelas com os salários dos diretores dos liceus, professores e empregados da instrução pública. No entanto, não foi possível identificar de onde viriam esses recursos.

Os pagamentos dos salários dos professores eram realizados trimestralmente e baseados nos mapas de frequência dos alunos, que deveriam ser preenchidos e entregues como condicionante para o recebimento dos ordenados. Caso os professores não preenchessem os mapas de acordo com as determinações legais, ficariam sem receber. Para que isso não ocorresse, segundo Luciano Mendes de Faria Filho, muitos professores lançavam nos mapas apenas o número mínimo exigido de alunos, mesmo que estes não fossem freqüentes às aulas, pois:

[...] tanto os inspetores e outras autoridades queriam impor a legalidade nos atos dos professores, quanto estes utilizavam dos artificios da lei para obter benefícios. Aqui, a burla e o cumprimento da lei não se distinguem. Exemplo claro disso são os relatórios de frequência produzidos pelos professores. Produzidos em cumprimento às determinações legais, aos mapas ou livros de frequência estão vinculados, por sua vez, aos pagamentos dos professores. Ao longo do século XIX, o recebimento do salário estava condicionado à apresentação de um determinado número de alunos freqüentes. A consequência disso é que nenhum professor confessava, através de seus mapas, uma frequência menor do que aquela exigida por lei.<sup>18</sup>

A compra de utensílios e objetos necessários ao ensino, como mesas e cadeiras, variava de acordo com cada legislação. No Regulamento n.º44, de 1859, por exemplo, seriam comprados pelos professores, Visitadores, pais de família e demais membros residentes no local da escola. Isso pode explicar, de certa forma, a carência de materiais básicos ao ensino dos alunos, uma vez que os próprios moradores e professores deveriam mobiliar a escola com os materiais necessários. O artigo 126 define:

Estes utensis serão obtidos por meio de subscrição promovida pelos mesmos Professores e Visitadores entre os Paes-de-familia e outros interessados residentes dentro ou junto das sobreditas povoações.<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> FARIA FILHO, L. M. de. A Legislação Escolar como Fonte para a História da Educação: Uma Tentativa de Interpretação. In.: VIDAL, D. G., GONDRA, J. G., FARIA FILHO, L. M. de, DUARTE, R. H. *Educação, Modernidade e Civilização: Fontes e Perspectivas de Análise*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 117.

<sup>19</sup> ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO (APM). Coleções de Leis, Resoluções e Regulamentos da Província de Minas Gerais (1835-1889). 55 vols. Regulamento n.º 44, de 03 de abril 1859. Microfilme. Caixa n.º 2 (1852-1860), flash 8.

Diante das dificuldades financeiras, o Regulamento n.º 84, de 21 de março de 1879, cria as caixas escolares. Seu objetivo era o depósito de valores vindos das multas e donativos e as quotas dos orçamentos provincial e municipal para a aquisição de materiais e utensílios necessários ao ensino de meninos pobres. Os conselhos paroquiais<sup>20</sup> administrariam o dinheiro recolhido. Nas escolas haveria uma caixa econômica onde se guardaria a quantia recebida pelos alunos, de seus pais ou responsáveis.

### **Instrução Primária e Secundária**

A instrução primária e secundária é abordada por quase todas as Leis e Regulamentos do Governo mineiro. Neles se buscava regulamentar as disciplinas e seus conteúdos, chegando até mesmo a regulamentar o cotidiano escolar, os horários e a divisão do tempo.

As primeiras medidas legais da década de 1850 não mencionam a instrução primária. Apenas em uma Portaria de 31 de março de 1854, na qual as disciplinas a serem lecionadas aparecem. Seriam elas:

1º grau - Leitura, escripta, aritmética, comprehendendo somente as outro operações sobre os números inteiros, cathecismo romano e regras de civilidade.<sup>21</sup>

Um aspecto interessante presente no programa é a disciplina *Regras de Civilidade*. Esse seria o momento destinado a incutir nos alunos os padrões de comportamento considerados necessários e convenientes. Porém, não explicita com clareza qual o conteúdo a ser transmitido.

A obrigatoriedade do ensino primário é determinada desde a primeira lei para a instrução de Minas Gerais, publicada em 1835. No período do nosso estudo essa obrigatoriedade é mantida, bem como as punições para os pais ou responsáveis que não enviassem seus filhos à escola.

Fato instigante, no que tange à legislação, refere-se às poucas alterações realizadas na instrução primária e secundária. As disciplinas que compunham os currículos do ensino primário, por exemplo, são praticamente as mesmas desde 1835, isto é, aprender a ler, escrever, contar, aritmética e instrução moral e religiosa. Em alguns regulamentos foram incluídos preceitos de civilidade e higiene, sistema métrico, desenho linear e música.

A instrução primária sofre poucas alterações nos Regulamentos aprovados no período estudado. As disciplinas que o compunham quase não se alteram e o ensino deixa de existir em dois graus para apenas um. O Regulamento de n.º 56, de 10 de maio de 1867, por exemplo, reestrutura a

---

<sup>20</sup> Os Conselhos Paroquiais foram criados pelo Regulamento n.º 62, de 11 de abril de 1872. Eram compostos pelos Inspectores Paroquiais, o Pároco, 1º Juiz de Paz e dois pais de família. Reunir-se-iam uma vez em cada trimestre e seriam responsáveis por auxiliar na fiscalização das escolas.

<sup>21</sup> ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO (APM). Coleções de Leis, Resoluções e Regulamentos da Província de Minas Gerais (1835-1889). 55 vols. Portaria de 31 de março de 1854. Microfilme. Caixa n.º 2 ((1852-1860), flash 3.

divisão da instrução pública na Província em: primária, primária superior e secundária. Outro exemplo é a Lei n.º 1769 de 04 de abril de 1871, que divide a escola primária em três classes. Para cada uma o vencimento dos professores seria diferenciado, bem como as exigências para galgar as classes superiores. Na Lei não são especificadas as disciplinas, nem como e por que ficariam assim divididas.

Nas décadas de 1870 e 1880 surgem, na legislação, as escolas primárias para adultos e escolas em cadeias. Nas primeiras, jovens acima de 15 anos poderiam frequentá-las, desde que tivessem que trabalhar junto com seus pais. Segundo os Relatórios de Província, as aulas eram pouco frequentadas e mantidas por associações locais.

Na segunda metade do século XIX a instrução secundária é estruturada pelo Regulamento n.º 27, de 04 de janeiro de 1854. Nele se cria um Liceu, na capital provincial (Liceu Mineiro), onde se reuniam as aulas secundárias avulsas.

A instrução secundária segue a mesma linha da instrução primária. Poucas alterações foram realizadas, no que tange ao currículo. A maior ênfase dada pela legislação estava na criação e supressão dos liceus e externatos. Assim, os Regulamentos e Leis dedicam maior atenção à reunião das aulas avulsas nos estabelecimentos então criados. As alterações vistas na legislação dizem respeito ao tempo do curso e à inclusão de disciplinas como o italiano e o alemão. Mas um aspecto interessante entre os Regulamentos diz respeito à formação dos indivíduos pelo ensino secundário. O curso ensinava disciplinas mais teóricas do que técnicas, não os preparando profissionalmente. Assim, segundo José Murilo de Carvalho<sup>22</sup>, o serviço público se tornou fonte de empregos, uma vez que os indivíduos formados dentro desses parâmetros teriam oportunidades de trabalho somente no serviço público.

### **Métodos de Ensino**

Os métodos de ensino são abordados por poucas Leis e Regulamentos, em Minas Gerais. A partir de 1850, identificamos essa abordagem nas na Lei n.º 1.064, de 1860, Regulamento n.º 56, de 1867, e Regulamento n.º 62, de 1872. Em cada um desses momentos determina-se um método a ser adotado. A Lei afirmava que deveria ser utilizada a mescla dos métodos simultâneo, misto e individual. Nota-se que não se explicita uma metodologia a ser adotada, abrindo a possibilidade para que o professor utilizasse o que melhor lhe conviesse. O Regulamento n.º 56, de 1857, determina a adoção somente do método simultâneo, mas possibilita sua alteração quando as realidades locais necessitassem. Por fim, o Regulamento n.º 62, de 1872, determina a adoção do método misto, também permitindo a adoção de outros, quando necessário.

---

<sup>22</sup> CARVALHO, J. M. de. *A Construção da Ordem/Teatro de Sombras*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

De acordo com Marcilaine Soares Inácio [et al.]<sup>23</sup>, os discursos pedagógicos, desse contexto se detinham, principalmente, pela questão do método de ensino, pois este conferia ao processo de ensino e aprendizagem mais eficácia e eficiência. No entanto, na segunda metade do século XIX a adoção de uma metodologia de ensino não é unânime e nem preocupava sobremaneira os legisladores e os Presidentes de Província, haja vista que em apenas três momentos esse aspecto é abordado. A partir disso, entendemos que os métodos de ensino apresentavam-se como propostas de organização escolar e que, diante da imposição de organizarem suas aulas por esses métodos, os professores possivelmente remanejaram esses saberes pedagógicos, buscando adaptá-los às condições que possuíam.

### **Escolas Particulares**

As escolas particulares eram, para o governo mineiro, uma incógnita. Os Relatórios dos Presidentes de Província enfatizam o grande número de escolas particulares existentes em Minas Gerais. No entanto, as de maior vulto sempre recebiam quantias razoáveis de financiamento, em troca de receberem determinado número de alunos pobres. No ano financeiro de 1857-1858, por exemplo, foi gasto 1:740\$000 com auxílio de diversas escolas particulares da Província. Diante dessas questões, a legislação buscou regulamentar o exercício dessas escolas, bem como as formas de controlá-las. Assim, o primeiro Regulamento da década de 1850 determinava que:

Art. 27º Nenhum Collegio particular de Instrução primaria, secundaria, ou superior será estabelecido, sem licença do Presidente da Província, precedendo informação do Director Geral.<sup>24</sup>

As escolas particulares somente poderiam ser abertas após receberem licença do governo. Já os Colégios que recebiam verbas do governo receberiam alunos pobres escolhidos pelo Presidente da Província. Essa medida era de certa forma, um meio de tentar controlar as escolas particulares, pois através das licenças se poderia controlar o número de escolas, bem como seu funcionamento, o número de matrícula e frequência.

No que tange ao ensino privado, um aspecto interessante chamou-nos a atenção. O Regulamento n.º 44, de 1859, permitia abrir escolas em colônias estrangeiras; todavia, era necessária uma autorização do Presidente da Província.

---

<sup>23</sup> INÁCIO, M. S., ROSA, W. M., SALES, Z. E. S. de, FARIA FILHO, L. M. de. *Escola, Política e Cultura: A Instrução Elementar nos Anos Iniciais do Império Brasileiro*. Belo Horizonte: Argvmentvem, 2006.

<sup>24</sup> ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO (APM). Coleções de Leis, Resoluções e Regulamentos da Província de Minas Gerais (1835-1889). 55 vols. Regulamento n.º 28, de 10 de janeiro de 1854. Microfilme. Caixa n.º 2 (1852-1860), flash 3.

Não obstante, no centro d'uma população colonial estrangeira, homogênea e compacta, poderá o Presidente da Província permitir que um ou mais indivíduos não católicos, mas nas devidas condições, estabeleçam e dirijam cadeiras ou collegios que hajão de ser frequentados somente por educandos pertencentes à famílias, cuja crença religiosa distinta da Catholica e entretanto poderão ser ahi admittidos como educandos externos, individuos catholicos que já tiveram maioridade legal, contanto que não se proponhão frequentar aulas, cuja materia tiver mais ou menos proxima connexão com as questões religiosas. Os collegios que acharem-se nestas condições não poderão ser de modo algum subvencionados.<sup>25</sup>

No entanto, no decorrer do período estudado teremos momentos em que as medidas de controle foram ampliadas, e outros, em que foram flexibilizadas. A Lei n.º 1.618, de 02 de novembro de 1869, por exemplo, possibilita a abertura de escolas privadas sem prévia licença. Por sua vez, outros Regulamentos descrevem diversas exigências para se criar uma escola particular. Esse é outro momento em que se demonstra um processo de centralização e descentralização do governo, pois, em alguns momentos, buscou-se controlar a ampliação da instrução particular na Província e, em outros, determinava-se a livre abertura de escolas privadas.

### **Magistério**

As fontes de pesquisa nos ajudaram a compreender a produção do discurso sobre a necessidade de formar professores para atuar na instrução. O modelo de professor forjado pela lei deveria dominar os conhecimentos exigidos pela lei, ter uma moral exemplar, mas, sobretudo, freqüentar a escola normal. No momento em que se exige a freqüência a essa instituição, ela passa a ser considerada o espaço legítimo da produção e transmissão de um saber mais racionalizado e científico, que direcionava as práticas educativas. No interior das escolas normais se difundiriam os conhecimentos especificados nas Leis e nos Regulamentos, bem como os métodos de ensino capazes de ordenar o espaço escolar.

Segundo Walquíria Miranda Rosa, na segunda metade do século XIX a escola normal passa a ser considerada o local de transmissão de um saber pedagógico que buscava racionalizar e legitimar as práticas educativas.

Esta instituição teve uma grande importância para a instrução elementar no século XIX, sendo considerada como o local de transmissão de um saber pedagógico que foi sendo construído na confluência de diversos discursos. Foi o espaço legitimado de produção e circulação de um saber pedagógico

---

<sup>25</sup> ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO (APM). Coleções de Leis, Resoluções e Regulamentos da Província de Minas Gerais (1835-1889). 55 vols. Regulamento n.º 44, de 03 de abril 1859. Microfilme. Caixa n.º 2 (1852-1860), flash 8.

que tentava racionalizar as práticas educativas, tendo como papel principal a formação dos sujeitos que seriam autorizados a formarem as novas gerações, através de transmissão de métodos de ensino. Esse espaço produziu aquilo que estamos chamando de modelo de professor e, ao mesmo tempo, desqualificou os mestres de primeiras letras.<sup>26</sup>

Em Minas Gerais foram criadas, pela legislação, várias escolas normais. Abaixo, elaboramos um quadro que demonstra esse processo.

#### Quadro IV

##### Escolas Normais criadas por Leis e Regulamentos, em Minas Gerais, entre 1850-1889

Lei e/ou Regulamento	Escola Normal
Regulamento n.º 44, de 1859	Nas localidades onde houvesse mais de uma escola primária do 2º grau uma delas seria considerada escola normal.
Regulamento n.º 62, de 1872	Cria uma escola normal em Ouro Preto e mais duas em localidades a serem definidas.
Regulamento n.º 84, de 1879	Cria uma escola normal nas cidades de Montes Claros e Paracatu, bem como define a localidade das escolas criadas pelo Regulamento n.º 62, de 1872: Campanha e Diamantina.
Lei n.º 2783, de 1881	Cria a escola normal de Uberaba
Lei n.º 2794, de 1881	Cria a escola normal de Sabará
Regulamento n.º 100, de 1883	Cria a escola normal de Juiz de Fora
Lei n.º 3116, de 1883	Cria a escola de São João Del Rei

Fonte: ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO (APM). Coleções de Leis, Resoluções e Regulamentos da Província de Minas Gerais (1835-1889). 55 vols.

Por lei foram criadas nove escolas normais. É bem verdade que muitas delas não conseguiram manter-se em funcionamento, mas representam um esforço em favor da melhoria qualitativa do ensino. De igual modo, as ampliações dessas instituições, progressivamente, legitimam o papel das escolas normais na formação dos professores e significará no decorrer desse período a descentralização no projeto de qualificação docente.

A legislação não focaliza somente a formação profissional dos professores, mas também havia preocupação em exigir e regulamentar o comportamento e as formas de conduta dos professores. As exigências para se tornar professor sofrem pequenas alterações durante o período estudado, como a idade mínima para exercer o magistério. Porém, algumas questões são sempre reforçadas: ser católico, conduta moral exemplar, ser livre e não ter cometido crimes.

Outro aspecto identificado na legislação refere-se à inserção da mulher no magistério. No entanto, além das exigências descritas acima, a conduta moral das mulheres é reforçada. No caso

<sup>26</sup> ROSA, W. M. Representações da Profissão Docente em Minas Gerais (1825-1852). In: GOUVÊA, M. C. S. de, VAGO, T. M. *Histórias da Educação: Histórias de Escolarização*. Belo Horizonte, 2004, p. 21.

das professoras, essa questão é enfatizada, já que elas lecionariam para as meninas e seriam uma das referências para a boa conduta das garotas.

### **Escolas Profissionalizantes**

Uma questão que nos chamou a atenção na legislação mineira nas décadas de 1870 e 1880 refere-se à instrução profissional. A partir de 1875, inicia-se a aprovação de Leis e Regulamentos que buscam estruturar a educação profissional em Minas Gerais. Por lei, foram criadas quatro Escolas Agrícolas, três Institutos de Menores Artífices e um Liceu de Artes e Ofícios. No total, oito instituições eram destinadas a ensinar habilidades como marceneiro, ferreiro e agricultura. Durante o período estudado, vários Regulamentos foram publicados, visando regulamentar o funcionamento dessas instituições.

De acordo com João Antonio de Paula e Fernando Saraiva<sup>27</sup>, Minas Gerais era a Província que mais concentrava cativos no Brasil e, ao mesmo tempo, essa população escrava era sempre inferior ao conjunto da população livre. Isso, de certa forma, pode explicar a intenção de criar escolas que pudessem preparar os livres e pobres e ex-escravos para o mercado de trabalho livre após o fim da escravidão.

Nesse sentido, para inserir tanto o livre pobre quanto os ex-escravos, era necessário educá-los. Reivindicações por ensino profissionalizante e escolas agrícolas podem ser compreendidas dentro dessa perspectiva. Educar e treinar o trabalhador nacional e o liberto poderia tornar possível a incorporação dos mesmos ao mercado de trabalho livre.

Outro aspecto, também de responsabilidade das escolas “profissionalizantes”, seria a transformação da percepção dos ex-escravos e do elemento nacional, acerca do trabalho, já que estes, até então, foram mantidos à margem das atividades realizadas na Província e grande parte dos trabalhos era realizada pelos cativos. Dessa forma, tornou-se necessário fazê-los abandonar a agricultura de subsistência e ingressar no trabalho disciplinado e organizado das grandes plantações, bem como nos serviços necessários à Província.

A instrução poderia inculcar nos futuros trabalhadores o apreço ao trabalho. Com essa perspectiva André Simão corrobora: “*Os ingênuos e demais homens livres deveriam ser ‘recuperados’ para uma vida digna, uma vida de trabalho, por meio da educação*”.<sup>28</sup> A instrução era um dos instrumentos transformadores da população pobre em relação ao trabalho e, para que isso acontecesse, as crianças e os homens deveriam ser educados dentro desses pressupostos: homens educados para o trabalho. No caso das escolas

---

<sup>27</sup> PAULA, J. A. de. *Raízes da Modernidade em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. SARAIVA, L. F. *Estrutura de Terras e Transição do Trabalho em um Grande Centro Cafeeiro, Juiz de Fora, 1870-1900. Anais do X Seminário sobre a Economia Mineira*. Belo Horizonte: CEDEPLAR/UFMG, 2002.

<sup>28</sup> SIMÃO, A. L. *Minas Gerais e o Congresso Agrícola de 1878: Demandas, Temores e Percepções dos Produtores Rurais Mineiros. Anais do XI Seminário sobre Economia Mineira*. Belo Horizonte: CEDEPLAR/UFMG, 2004, p. 20.

agrícolas, a instrução tinha por objetivo tornar regular o fornecimento de mão-de-obra para o trabalho exigido na lavoura. Já os Institutos de Menores Artífices e o Liceu de Artes e Ofícios formariam trabalhadores que produziram as mercadorias necessárias ao consumo local, tal como o pedreiro na construção civil e o ferreiro na produção de utensílios usados na lavoura. Em suma, o objetivo da instrução “profissionalizante” era tornar os homens livres pobres e ex-escravos em homens úteis à Província.

## **Considerações Finais**

Ao longo da segunda metade do século XIX, configurou-se na educação mineira um período caracterizado pela tentativa de organizar e ampliar a instrução à população branca e livre. Pela legislação, buscou-se organizar uma estrutura educacional na Província.

Ao se propugnar em favor de uma outra organização para a instrução observa-se, também, a necessidade de estruturar administrativamente o governo para que, assim, o mesmo pudesse atuar mais de perto sobre essa esfera do serviço público. No período recortado para a pesquisa, identificamos que a legislação descreve, de forma minuciosa, todo o aparato burocrático e fiscal ao qual a educação e seus agentes estavam subordinados. Órgãos, secretarias e funcionários são criados e “reinventados” para atuar junto à instrução.

Fato instigante, no que tange à legislação, refere-se às poucas alterações realizadas na instrução primária e secundária. Em alguns regulamentos foram incluídos preceitos de civilidade e higiene, sistema métrico, desenho linear e música. No período de estudo identificamos que as alterações realizadas pela legislação se referiam à divisão da instrução primária em 1º e 2º graus.

As fontes de pesquisa nos ajudaram a compreender a produção do discurso sobre a necessidade de formar professores para atuar na instrução pública. A partir da nova organização, os professores que pretendessem exercer o magistério público e particular deveriam adquirir os conhecimentos estabelecidos pela lei e dominar os métodos de ensino adotados na Província. Mas deveriam, sobretudo, freqüentar a escola normal. Na segunda metade do século XIX, a escola normal passa a ser considerada o local de transmissão de um saber pedagógico que buscava racionalizar e legitimar as práticas educativas.

Fato interessante identificado na legislação mineira, nas décadas de 1870 e 1880, refere-se à instrução profissional. A partir de 1875, inicia-se a aprovação de leis e regulamentos que buscam estruturar a educação profissional em Minas Gerais. Nas décadas finais do Império, a maior ênfase é dada às escolas “profissionalizantes”, tendo em vista a transição do trabalho escravo para o trabalho livre. Mas acreditamos que a preocupação maior não era com a população em si, mas sim com os rumos que a economia mineira iria seguir com essas transformações, bem como um meio de se conseguir uma força de trabalho “qualificada”, permanente e assídua.

## Fontes

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO (APM). Coleções de Leis, Resoluções e Regulamentos da Província de Minas Gerais (1835-1889). 55 vols.

## REFERÊNCIAS

BUENO, José A. P. **Direito Público Brasileiro e Análise da Constituição do Império**. Brasília: Senado Federal, 1978.

CARVALHO, José M. de. **A Construção da Ordem/Teatro de Sombras**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FARIA FILHO, Luciano M. de. A Legislação Escolar como Fonte para a História da Educação: Uma tentativa de Interpretação. In.: VIDAL, Diana G. GONDRA, José G., FARIA FILHO, Luciano M. de. DUARTE, Regina H. **Educação, Modernidade e Civilização: Fontes e Perspectivas de Análise**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. Instrução Elementar no século XIX. In.: LOPES, Eliane M. T., FARIA FILHO, Luciano M. de, VEIGA, Cynthia G. (orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a

\_\_\_\_\_. O Processo de Escolarização em Minas Gerais: Questões Teórico-metodológicas e Perspectivas de Análise. In.: VEIGA, Cynthia G., FONSECA, Tais N. de L. e. (orgs.). **Historia e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.

INÁCIO, Marcilaine S., ROSA, Walquíria M., SALES, Zeli E. S. de, FARIA FILHO, Luciano M. de. **Escola, Política e Cultura: A Instrução Elementar nos Anos Iniciais do Império Brasileiro**. Belo Horizonte: Argvmentvem, 2006.

MUNIZ, Diva do C. G. Construindo diferenças: a escolarização de meninos e meninas nas minas oitocentistas (1834-1889). In.: LOPES, Ana Amélia. Borges, GONÇALVES, Irlen Antônio, FARIA FILHO, Luciano Mendes de, XAVIER, Maria do Carmo. (orgs.). **História da Educação e Minas Gerais**. Belo Horizonte: FHCL/FUMEC, 2002.

MOURÃO, Paulo K. C. **O Ensino em Minas Gerais no Tempo do Império**. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1959.

PAULA, João A. de. **Raízes da Modernidade em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SARAIVA, Luiz F. Estrutura de Terras e Transição do Trabalho em um Grande Centro Cafeeiro, Juiz de Fora 1870-1900. **Anais do X Seminário sobre a Economia Mineira**. Belo Horizonte: CEDEPLAR/UFMG, 2002.

SIMÃO, André L. Minas Gerais e o Congresso Agrícola de 1878: Demandas, Temores e Percepções dos Produtores Rurais Mineiros. **Anais do XI Seminário sobre Economia Mineira**. Belo Horizonte: CEDEPLAR/UFMG, 2004.

# EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: AS ESCOLAS PARTICULARES NO PARANÁ

Ana Maria Cordeiro VOGT\*

Maria Cecília Marins de OLIVEIRA\*\*

## Resumo

As escolas particulares criadas no Paraná desempenharam papel relevante na educação, por seu padrão de ensino e sua clientela das camadas mais elevadas da sociedade. Subvenções e outras vantagens oferecidas pelos Governos incentivaram a criação de escolas leigas e religiosas em centros mais populosos, como a capital, Curitiba, que concentrou maior número de estabelecimentos. Por sua eficiência e organização, as escolas contribuíram com as políticas de educação, ocupadas com a expansão da rede escolar pública. O funcionamento de instituições particulares completou o quadro da rede escolar, atendendo crianças e jovens paranaenses.

**Palavras-chave:** *Escolas Leigas; Escolas Particulares; Organização Escolar; Subvenção Escolar; Sistema Educacional.*

## EDUCATION AND SOCIETY: PRIVATE SCHOOLS IN PARANÁ

### Abstract

Private schools, raised in Paraná, have an important role in education, due to their teaching and their client standard of society. Provided by the government, subventions as well as other advantages, encouraged the development of outsider and religious schools in crowd urban centers, as Curitiba, the capital where was concentrated the greatest number of establishments. Thanks to their efficiency and organization, these schools contributed to the educational politics occupied by the expansion of public schools. The organization of institutions were complemented the structure of the educational system, assisting children and teenagers form Paraná.

**Key-words:** *Outsider Schools, Private schools; Organization; Scholl Subvention; Educational System.*

---

\* Mestre em Educação. Docente do Núcleo de Pesquisa / Centro Universitário Campos de Andrade – Uniandrad. – E.mail: Ana@uniandrade.br

\*\* Doutora em Educação USP – SP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal do Paraná. Núcleo de Pesquisa / Centro Universitário Campos de Andrade – Uniandrade. – E.mail: cecioliveira@onda.com.br

## **Introdução**

O processo de organização escolar no Brasil apresentou fases de desenvolvimento contínuo e momentos de ruptura, com fortes alternâncias de estabilidade, que geraram o descompasso para o estabelecimento das bases de um sistema de ensino consolidado, coerente e eficiente.

O entendimento da organização do ensino, nas primeiras décadas do século XX, foi resultado, desde as origens, da evolução e dos entraves vividos pelo sistema educacional que se tentava implantar no Brasil. Diversas medidas buscando introduzir novas concepções de educação, no início daquele século, atingiram os diferentes níveis de ensino: primário, secundário e superior. As dificuldades para criação de novas modalidades de escolas, novas metodologias e novos conteúdos de aprendizagem foram, em parte, causadas pelo conservadorismo da sociedade brasileira, um dos obstáculos para a imediata introdução de inovações.

As mudanças, que aos poucos foram introduzidas, alteraram o panorama da educação, por meio da expansão da rede escolar pública e particular, esta última com incentivos do governo, visando canalizar a clientela de segmentos mais abastados da sociedade para liberar a administração pública de compromissos com a educação desse segmento e, ao mesmo tempo, abrir espaço para os investimentos públicos em escolas destinadas à faixa da população mais carente.

O estudo apresentado é resultado de pesquisas do Projeto sobre “Políticas públicas: educação e saúde no ambiente escolar paranaense – da Província à República”, no qual se procura ressaltar a importância da contribuição das escolas particulares na composição e na organização da rede escolar no Paraná. Embora tenha um enfoque regional e apresente algumas particularidades, as iniciativas ocorridas na educação, no Paraná, foram, em parte, semelhantes às demais iniciativas ocorridas em outros estados brasileiros. No caso paranaense, inclusive, as medidas relativas à organização e ao funcionamento escolar tiveram como parâmetros a organização e o funcionamento das escolas paulistas, como registram relatórios oficiais e publicações de autores regionais. O período de estudo compreende o início da educação no Paraná, no século XVII, trazendo notícias das realizações educacionais que se deram no Brasil-Colônia, para se poder compreender a organização dessas escolas na fase inicial do período republicano, denominado Primeira República. A metodologia empregada contou com o levantamento e análise de obras de autores nacionais e regionais, bem como o estudo de material contido em documentos oficiais.

Os primeiros passos do ensino privado, no Brasil, deram-se, em suas origens, no período colonial, junto à vida familiar privada. O ensino particular foi uma prática oriunda desse período, quando pessoas do meio familiar ou mesmo fora do meio familiar com certo grau de instrução se dispunham a ministrar aulas de leitura, escrita e contas elementares às crianças e aos jovens. As escolas particulares leigas com características de instituição surgiram bem depois da vinda de educadores religiosos, notadamente os jesuítas, cuja prática de um ensino metódico, estruturado por

eles, constituiu, em parte, a base da criação e do ensino dessas escolas, sem falar na forte influência humanista, introduzida por eles, presente nos conteúdos curriculares.

À medida que as atividades políticas e econômicas se desenvolveram com fortes reflexos na vida cultural e social do Brasil-Colônia, os pequenos aglomerados urbanos foram sucedidos por vilas e, posteriormente, pelo surgimento de cidades. A organização da vida urbana seguiu de perto os sucessivos sistemas de exploração de riquezas, naturais, agro-exportadoras e minerais, este último no século XVIII, paralelamente secundados por uma economia de subsistência. A essa exploração, aliou-se a instalação do sistema político, administrativo e econômico pela Coroa portuguesa, preocupada com uma ocupação estável, responsável pelo surgimento de povoados, vilas e cidades. Como analisa Reis (2000, 18, 21), os primeiros agrupamentos povoados por náufragos deram lugar, posteriormente, à fundação de 16 vilas e povoados por donatários e colonos, e, mais tarde, com a criação do Governo Geral, em 1549, à fundação de vilas que vieram se somar àquelas já existentes.

Em localidades pouco expressivas economicamente, a educação no período Colonial não teria como prosperar, considerando a mentalidade de pouco apreço à instrução somente válida para as formas rudimentares de escrituração de produtos de exportação da Colônia em direção ao Reino. A economia açucareira, que poderia ter sido elemento dinamizador do desenvolvimento de outras áreas, impossibilitou aos centros urbanos o desenvolvimento de formas de economias complementares ao meio rural.

A vida pouco expressiva dos pequenos centros urbanos não comportava a criação de instituições de iniciativa privada, uma vez que aquelas criadas pelos jesuítas já absorviam a clientela da época. Todavia, era comum haver aulas ministradas nas residências das grandes fazendas, as quais, com o passar do tempo, acabaram se concentrando nos centros urbanos.

A partir da segunda metade do século XVII, o aumento da população nos centros urbanos, constituída dos quadros de funcionários civis e militares, de comerciantes e alguns grupos menores, resultava no aumento de atividades de manufaturas e serviços, provocando maior dinamicidade na vida das vilas e cidades.

Reis (2000, p. 50) também chama atenção sobre a probabilidade da vinda para os centros mais populosos de uma parcela da população rural, contribuindo, mesmo que discretamente, para a ampliação do mercado, ou incorporando-se aos quadros de produção. Por volta dos séculos XVI e XVII, diz o autor (Ibid, p. 51), os centros mais populosos eram as cidades de Belém, São Luiz, Olinda, Salvador, Rio de Janeiro e São Paulo. Afora esses, os demais centros urbanos eram constituídos de pequenas cidades, vilas e povoados, onde funcionavam aulas particulares nas residências dos professores ou nas residências dos próprios alunos, sem apresentar características de instituição de ensino ou escola particular. Por essa época, no Paraná, começava a florescer o centro

urbano de Paranaguá, cidade portuária que favoreceu a entrada de portugueses e brasileiros que se deslocaram do litoral paulista. O pequeno povoado, em 1649, foi elevado a condição de Vila Nossa Senhora do Rosário de Paranaguá, e, em 1693, o povoado de Curitiba era elevado a Vila, sob a denominação de Nossa Senhora da Luz dos Pinhais de Curitiba. (REIS, 2000, p. 87).

No período da mineração, no século XVIII, muitos centros menores tiveram gradativa redução demográfica, perdendo habitantes para as minas. Esse processo de transferência de uma parcela da população para as minas dificultou, ainda mais, o surgimento de instituições privadas leigas, ficando a população infantil e jovem dependente de aulas ministradas por pessoas com alguma instrução e daquelas ministradas pelos padres jesuítas em suas incursões no trabalho evangelizador e na assistência religiosa, na região sul do Brasil.

A presença permanente dos jesuítas em Paranaguá foi obtida somente após inúmeras reivindicações junto ao Padre Geral da Companhia de Jesus, que acabou concedendo licença para a criação da Casa de Missões, em 1708. A Casa não só serviria de residência estável para os religiosos mas, ao mesmo tempo, local para aulas e orientação religiosa para as crianças. (SANTOS, 1922, p. 945). Como a criação da Casa independia de autorização Real ou, mesmo, das autoridades da Colônia, somente conseguiu se manter com os insistentes pedidos dos moradores.

A fundação do Colégio, porém, afirma Oliveira (1978, p. 40), mantinha-se na dependência da licença real, pois envolvia doações de terras para o sustento dos religiosos e do colégio, donativos em dinheiro, destinação de materiais e de mão-de-obra escrava, além de contribuições de várias espécies para a construção. De qualquer forma, a Casa de Paranaguá, erigida canonicamente em colégio, em 1752, já começara a realizar o trabalho educativo até que fosse possível a fundação do Colégio.

As obras da Casa e do Colégio anexo ocorreram lentamente, mas o desejo pela fundação do Colégio não arrefeceu o ânimo dos moradores, haja vista a ministração de aulas às crianças, em regime de externato, pelos religiosos. Tal trabalho, relata Leão (1926/68, p. 1595), estaria sendo realizado desde o início da fundação da Casa, em 1708, como era próprio da organização da Companhia, em suas Casas de Missões.

Tanto assim, que Antônio Vieira dos Santos (1922, p. 945) atesta a influência exercida pela Casa de Missões de Paranaguá sobre a família Silva França, quando João Rodrigues França, Capitão-Mor Governador, homem de destaque na sociedade paranaguense, ordenou três filhos na Companhia de Jesus e confiou os demais ao Colégio, seguindo um deles para se doutorar em Coimbra. Esse exemplo foi seguido pelo genro Capitão-Mor André Fernandes Pinheiro, por Matheus Luiz Grou, que deu dois sacerdotes à Companhia e um doutor em Leis, saídos dos bancos do Colégio de Paranaguá. Mas apesar dos bons resultados de educação e religiosidade, os habitantes continuavam insistindo para a criação do regime de internato para atender os filhos de moradores

dispersos pelas fazendas. Em 1730, “[...] era tão grande o empenho dos meninos em se formar em letras e virtudes, que já seis andavam a estudar internos na Casa de Paranaguá, transformada assim também em Seminário.” (LEITE, 1945, p. 454). A inauguração do Colégio, porém, ainda demandaria vários pedidos junto às autoridades do Conselho Ultra-Marinho, da Procuradoria da Fazenda e dos Capitães-Mores de Paranaguá e da Capitânia Geral de São Paulo.

Em 19 de março de 1755, dia de São José, esclarece Leite (1945, p. 455), após 15 anos de construção, deu-se afinal a tão esperada inauguração da Igreja e do Colégio de Paranaguá, com Te-Deum e Missa solene. A nova Igreja foi dedicada à Santa Bárbara e o Colégio ficou sob a invocação de Nossa Senhora do Terço.

O Colégio, embora fosse religioso, revestiu-se do caráter de ensino público, tendo em funcionamento os níveis de ensino primário e secundário e mais a assistência espiritual que continuava a ser dada ao povo da Vila. Santos (1922, v.2, p. 14) ainda esclarece que a construção do colégio compunha-se de dois pavimentos, ficando o andar inferior para o Seminário, com aposentos capazes de alojar 20 alunos internos.

Pouco tempo tiveram os religiosos e os habitantes de Paranaguá para desfrutarem de tão esperada e demorada conquista. As mudanças políticas na Coroa, levando ao Trono D. José I e ao cargo de Primeiro Ministro Sebastião de Carvalho e Melo, Marquês de Pombal, de 1750 a 1777, tiveram repercussões nas relações entre a Coroa e a Companhia de Jesus. Questões relativas à situação econômica e ao espírito liberal-nacionalista que Pombal pretendia imprimir a Portugal colocaram em confronto o poder jesuítico e o poder do Ministro. A oposição ferrenha entre o Ministro e a Companhia acabou por resultar na expulsão da Ordem da Metrópole e de todas as colônias portuguesas, principalmente do Brasil, onde a rede de escolas e colégios jesuíticos dominava o panorama educacional brasileiro.

A expulsão dos jesuítas de terras portuguesas, em 1759, extinguiu um trabalho arduamente realizado durante 210 anos de permanência da Companhia, no Brasil. No lugar das escolas, dos colégios e de toda a estrutura organizacional e funcional dos estabelecimentos de ensino dos religiosos, Pombal pouco fez em relação ao Brasil. Com a extinção dos colégios, extinguiu-se também o ensino organizado, substituído por aulas régias criadas pelo Marquês, sem uma programação coerente e articulada.

Fernando de Azevedo, em sua obra ‘A Cultura Brasileira’ (1963, p. 533), fala da importância e da vocação da obra da Companhia de Jesus. Diz o autor:

A vocação dos jesuítas era outra certamente, não a educação popular primária ou profissional, mas a educação das classes dirigentes, aristocrática, com base no ensino de humanidades clássicas. Aqui, como por toda parte. Hoje, como no período colonial. Os seus colégios instalaram-se de

preferência nas primeiras cidades do Brasil e à sombra das casas-grandes, no litoral latifundiário, onde se recrutam os seus discípulos e a estabilidade da família patriarcal lhes oferece à construção do seu sistema de ensino a base segura e necessária que dificilmente podiam encontrar na sociedade, molecular e flutuante, dos mamelucos caçadores de índios e de esmeraldas ou dos criadores de gado.

Assim, quando Luiz Antônio da Cunha, em sua obra ‘A Universidade Temporã. O Ensino Superior da Colônia à Era de Vargas’(1980, p. 51), ressalta as palavras de Azevedo (1963, p. 539), reafirma o caos a que se lançou o ensino brasileiro, com as medidas de expulsão e confisco de bens da Companhia, considerando não haver a substituição de um sistema de ensino por outro, mas, sim, o desmoronamento do aparelho da educação, montado e dirigido pelos jesuítas no Brasil.

Com o fechamento dos colégios jesuítas, permaneceram os colégios e cursos superiores que já estavam em funcionamento sob a direção de outras ordens religiosas. Essas instituições, porém, na condição de conventos, estavam em funcionamento em províncias e cidades, como Rio de Janeiro e São Paulo, dirigidas pelos frades franciscanos e outras irmandades religiosas. (CUNHA, 1980, p. 53).

Além desses estabelecimentos, cabe salientar a criação e o funcionamento, de 1779 a 1802, do Seminário Episcopal Nossa Senhora da Graça de Olinda para educação masculina e, paralelamente, do Recolhimento de Nossa Senhora da Glória, em Boa Vista, Pernambuco, destinado à educação de moças, pelo Bispo de Olinda, José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho. A meta principal de Azeredo Coutinho, comenta Cunha (1980, pp. 55-61), era justamente a formação sacerdotal, conforme se pode perceber nos Estatutos dos estabelecimentos, nos quais todos os cursos ofertados levavam ao Curso de Teologia e funcionavam como seleção para o ingresso nele e na vida sacerdotal.

No Paraná, Capitania subordinada à Capitânia Geral de São Paulo, esse padrão de instituição inexistia, levando a crer que os filhos das famílias mais abastadas e de maior destaque da região fossem estudar em São Paulo ou no Rio de Janeiro.

A vinda da Família Real, em 1808, para o Brasil, teve reflexos positivos para a educação brasileira, embora motivada por objetivos imediatos e pertinentes à defesa do poder real. A criação de instituições de ensino superior para formação de burocratas, profissionais para as áreas militar, de saúde e de engenharia, e a criação de instituições culturais, bancárias, de imprensa e outras foram medidas para a defesa e a organização administrativa do novo Vice-Reino, bem como para proporcionar condições de permanência ao estilo de vida da corte. Em 1822, o Brasil independente se emancipava da Metrópole e declarava instituído o governo Imperial.

No decorrer do século XIX, já na condição de Império, as vilas de Paranaguá e Curitiba começaram a ter maior desenvolvimento, principalmente a primeira, por ser cidade portuária, com maior movimentação de pessoas. Westphalen (1973, p. 546) comenta a respeito da importância de Paranaguá no cenário da época, em virtude do movimento regular do seu porto. A presença de estrangeiros, vindos de países adiantados, propiciou mudanças nos costumes dos moradores, onde bom gosto, asseio, hospitalidade e cultivo das artes foram tomando lugar na sociedade local.

Ainda, diz a autora, por volta de 1850, havia moças na sociedade paranaguense que tocavam piano, rapazes a flauta, o violão e a rebeca. Saint Hilaire (apud OLIVEIRA, 1986, p. 47), em 1847, confirmava o funcionamento de ensino público, tendo dois professores com 136 alunos e uma professora com 29 alunas. Westphalen (1973, p. 47) ainda complementa que, além do ensino público, havia uma escola de latinidade e um colégio para meninas pensionistas, mantido pelas norte-americanas Jéssica e Willie James, onde se ensinava francês, português, caligrafia, aritmética, geografia, história e música. A movimentação repercutia na vida da cidade, dando nova configuração ao pequeno centro urbano de Paranaguá, que adquiriu novas características culturais, sociais e educacionais.

Em 1853, por ocasião da emancipação política do Paraná da Província de São Paulo, Oliveira (1986, p. 195) assinala a existência de três escolas particulares na região, uma masculina e outra feminina, criadas por Germano Laisten e Mme. Gabriela Toulouis, em Paranaguá, e outra, para ambos os sexos, na pequena localidade de Porto de Cima, próxima a Paranaguá. No interior do Paraná, em Guarapuava, havia aulas de música e de língua francesa sem haver notícias de aulas particulares de ensino elementar. (OLIVEIRA, 1985, p. 127).

A deficiência da rede escolar impôs ao novo Governo da Província do Paraná responsabilidades com a educação, tanto para a expansão do número de escolas públicas como para a criação de escolas particulares. Em 1856, o Governo criava subsídios para a instalação de colégio para meninas, em Curitiba, porquanto para meninos já havia o Liceu, criado em 1846, pelo Governo paulista. (OLIVEIRA, 1986, p. 196).

A falta de uniformidade no ensino, em todo o Império, levou o Governo Central a autorizar a elaboração de uma reforma de ensino, visando a sua uniformização. Em 1854, o Ministro Couto Ferraz aprovava a Reforma para a Instrução Pública do Município da Corte, que se constituiu diretriz para os regulamentos das Províncias. Com forte influência francesa, tanto na organização do currículo como na inspeção escolar, a Reforma repercutiu no primeiro Regulamento da Província do Paraná, aprovado em 1857. Pelo Regulamento, tal como a Reforma, previa-se a criação de escolas particulares por professores que provassem capacitação junto às autoridades. O empenho era colocado no incentivo à iniciativa privada para criar instituições de ensino que ainda inexistiam em Curitiba, capital da Província.

O ensino secundário já contava com o Liceu, criado em Curitiba, pela Lei nº. 34, de março de 1846, constituído de aulas avulsas, dentre as quais de língua francesa e latim, que funcionavam mais regularmente. As demais matérias nem chegaram a funcionar por falta de professores ou por professores que não assumiram as aulas. Aliás, tal situação não era particular ao Paraná, uma vez que em outras Províncias e, mesmo no Município da Corte, eram grandes as dificuldades para se encontrar professores capacitados. (OLIVEIRA, 1986, pp. 172, 173).

No Paraná, cumpre salientar os problemas em torno do ensino, que iam desde a falta de recursos até a falta de professores, tendo em vista a situação financeira precária e a falta de infraestrutura da nova Província. O isolamento dos pequenos centros urbanos, devido às péssimas condições das estradas, inviabilizava o deslocamento e a comunicação entre suas populações. A economia pouco expressiva, ligada às atividades extrativas da erva-mate e da madeira, à criação de gado e à agricultura de subsistência, não gerou recursos significativos para a receita provincial paulista, na fase em que o Paraná era comarca daquela Província. Dessa maneira, pouca atenção foi dispensada ao Paraná, que somente obtinha algum benefício após insistentes pedidos.

Na fase do Paraná Comarca, que vai do período da Independência do Brasil até 1853, ano da emancipação política, pouco foi feito pela Província paulista em relação à Comarca, e os investimentos no ensino, por particulares, foram altamente restritos.

No período provincial, tornou-se famoso o colégio do professor Jacob Müller, criado em Curitiba, em 1868, subvencionado pelo Governo. O estabelecimento contava com aulas de ensino primário e secundário, em regime de internato e externato. Seus alunos pertenciam a famílias de destacada posição social, muitos dos quais tiveram participação ativa na vida econômica, política e cultural do Paraná, como o foram Victor Ferreira do Amaral, de família proveniente da tradicional cidade da Lapa, e, posteriormente, um dos fundadores e o primeiro Reitor da Universidade do Paraná, em 1912, Vicente Machado, político brilhante, eleito no período republicano à Presidência do Estado, Arthur Martins Lopes, um dos herdeiros da Imprensa Paranaense e Nicolau Maëder, engenheiro e professor da Universidade do Paraná. (LIMA, 1982, p. 23).

A organização do colégio de Jacob Müller e o padrão social de sua clientela garantiram o prestígio que desfrutou nos anos de seu funcionamento. O mesmo não se podia dizer do Liceu, com funcionamento irregular e intermitente, devido às más condições físicas, materiais e humanas. As aulas avulsas, fossem as do Liceu, fossem as independentes e as isoladas, pouco contribuíram para o desenvolvimento do ensino secundário, em razão da inconstância e precariedade do seu funcionamento. A melhor forma de se oferecer ensino de qualidade era recorrendo-se aos serviços prestados pelas escolas particulares, razão por que os governos criavam incentivos e subvenções, visando atrair a atenção de educadores para a instalação desse tipo de escola.

A fase mais promissora da educação foi na década de 1870, principalmente no período da Presidência de Adolpho Lamenna Lins (1875-1877), que determinou, por meio do Regulamento da Instrução Pública de 1876, uma série de medidas, como concursos para o magistério público, expansão das escolas públicas, criação da Escola Normal e, notadamente, a manutenção de incentivos para as escolas particulares.

A formação técnico-profissional que os governos paranaenses já incluíam em seus regulamentos funcionava como opção para os jovens de famílias de baixa renda, impossibilitados de cursarem ensino superior, tornou-se realidade com a criação da Escola de Desenho e Pintura, fundada em Curitiba, em 1887, por Mariano de Lima. Em 1889, a Escola passou a denominar-se Escola de Artes e Indústria do Paraná. Sem discriminar a procedência social dos alunos, a Escola recebeu alunos de diferentes camadas sociais, consolidando-se a tendência da freqüência de filhos de operários e trabalhadores em geral. Em 1898, a Escola contava com o número expressivo de 128 alunos de ambos os sexos, que se distribuíam pelos seus oito cursos: Auxiliar de Línguas e Ciências, Música, Desenho, Arquitetura, Pintura, Artes e Indústrias, Propaganda e Biblioteca. (WACHOWICZ, 1983, pp. 26-28).

O bom nível de formação dos cursos levou as autoridades a incluir alguns cursos no programa da Escola Normal, cujo currículo contava com disciplinas de idênticos conteúdos. Todavia, os jovens normalistas resistiram à decisão e rejeitaram o ingresso e a freqüência nesse tipo de escola, devido às diferenças sociais entre alunos da Escola de Artes e da Escola Normal, esta última freqüentada por jovens de famílias tradicionais.

Em razão do atrito social, o professor Paulo Ildefonso de Assunção organizou, em 1884, o Conservatório de Belas Artes, com cursos que poderiam atender às necessidades da Escola Normal e daqueles que pretendiam o seu ingresso nos cursos. A freqüência logo se apresentou elevada, com 91 alunos, a maioria do sexo feminino. O Conservatório continuou sua atividade recebendo, tal como a Escola de Artes, subvenção do Governo. (PR. Relatório [...] em 1º de setembro de 1896, p. 58).

Em 1914, a Escola de Artes e Indústria, com a nova denominação de Escola de Belas Artes e Indústrias do Paraná, foi desdobrada em seis cursos, com a finalidade de criar uma Escola Profissional Feminina. (PR. Relatório [...] em 31 de dezembro de 1914, p. 17-18). Em 1916, a Escola tinha em pleno funcionamento aulas de pintura, desenho, flores, chapéus e corte e costura. (PR. Relatório [...] em 31 de dezembro de 1916, p. 191-199). Somente em 1917, a Escola, instalada na rua Dr. Murici, passou a integrar o quadro das instituições públicas do Estado. (PR. Relatório [...] em 31 de dezembro de 1917, p. 175).

A idéia de organizar a estrutura escolar no Brasil, segundo os moldes republicanos, foi acompanhada por uma série de medidas que tentaram introduzir nova concepção de educação e

atingir os três níveis de ensino. O conservadorismo da sociedade brasileira foi um dos obstáculos à implantação imediata de inovações que, aos poucos, foram introduzidas, alterando o panorama da educação.

As sucessivas reformas de ensino para o Distrito Federal foram a continuidade da prática realizada no Império, para serem diretrizes dos regulamentos estaduais, como o foram para aqueles provinciais.

Em 1903, o Diretor Geral da Instrução Pública, Dr. Victor Ferreira do Amaral, propunha a criação de um curso agrônomo e de zootecnia, por ser o Paraná um Estado predominantemente agrícola. (PR. Relatório [...] em 31 de dezembro de 1903, p. 19). Embora fosse aventada a criação do curso por iniciativa particular, com subvenção do Governo, os investimentos eram muito superiores àqueles da Escola de Artes. Afinal, em 1906, por iniciativa do Governo, foi criado o Curso de Agronomia. As aulas teóricas funcionaram junto com aquelas do Instituto Comercial do Paraná, fundado no ano anterior, e as aulas práticas funcionaram no campo experimental do Campo do Bacacheri. (PR Relatório [...] em 31 de dezembro de 1906, p. 5).

Os cursos comerciais constituíram outra urgente necessidade no Estado. Nem sempre criados pelo governo recebiam, porém, incentivos e subvenções. Em 1906, Dr. João Cândido Ferreira criava, em Ponta Grossa, um Instituto Comercial particular, com subvenção do Governo. As disciplinas ali ministradas incluíam os estudos de línguas portuguesa, francesa e alemã, geografia, aritmética, geometria, história do Brasil e escrituração mercantil. (PR Relatório [...] em 31 de dezembro de 1906, p. 37).

Confiantes na subvenção do Governo, professores criaram cursos comerciais particulares, em Paranaguá, Castro e Guarapuava, os quais, juntamente com aquele de Ponta Grossa, tiveram, temporariamente, suspensas as subvenções em 1914, por medida de economia, para serem restauradas em 1922. (PR Relatório [...] em 31 de dezembro de 1914, pp. 27, 114).

Em 1925, em razão da Reforma do Ministro João Luís Alves, para o ensino secundário e superior, o curso comercial sofreu interferências, provocadas pelas mudanças naqueles níveis de ensino. Novo Regulamento reordenava os trabalhos nos institutos comerciais. Conforme Decreto nº. 769, de 15 de julho de 1925 (PR Relatório do Instituto Comercial, 1925, pp. 611-617), o curso passava de dois para três anos, garantindo a diplomação de ‘guarda-livros’, nome dado aos contabilistas da época, e a admissão de alunos aprovados em exames de admissão ou comprovação de exames realizados no Ginásio Paranaense.

O novo Regulamento de 1928 alterou a estrutura do Instituto Comercial de Curitiba, ofertando três modalidades de cursos, um dos quais era específico para a formação de contabilista, o Curso de Contador, e mais os Cursos de Auxiliar de Comércio e de Guarda-Livros, que serviram de

modelo para os demais cursos comerciais em outras cidades. (PR Decreto nº. 1.283, de 22 de agosto de 1928, pp. 769-790).

A clientela dos cursos comerciais foi, em sua maioria, proveniente das camadas sociais de baixa renda, pois somente era exigida a diplomação no curso primário. A vertente de formação que se abriu nos cursos comerciais, com perspectivas profissionais, possibilitou o ingresso de jovens de famílias mais pobres, liberando vagas para os cursos do Ginásio e da Escola Normal; o primeiro para os que prosseguiram estudos superiores, e o segundo, também profissionalizante, destinado, principalmente, às moças de destacadas famílias da sociedade.

Se os cursos profissionalizantes atendiam, de um lado, jovens de famílias mais importantes por sua posição social, de outro atendiam também aqueles de famílias mais pobres, oportunizando a formação profissional. De qualquer forma, a Escola Normal ainda não tinha sido estruturada nos moldes que se conheceu após a Reforma do Ministro Capanema, nos anos da década de 1940, quando estabeleceu a formação ginásial como condição para o ingresso na Escola.

No final do século XIX e início do século XX, ainda não havia a exigência de formação em ginásio para o ingresso na Escola Normal e no Curso Comercial. Os alunos diplomavam-se e podiam exercer as funções de professor, contador, guarda-livros ou auxiliar de comércio.

Entretanto, a falta de escolas para atender os jovens de camadas sociais mais elevadas da sociedade preocupava as autoridades. A saída de jovens para estudar em São Paulo e Rio de Janeiro representava total desprestígio à educação do Estado. A criação de estabelecimentos, com padrão de ensino semelhante aos dos centros maiores, que atendesse às expectativas e às exigências de formação para os jovens era não somente importante como necessária. Para incentivar a criação de estabelecimentos particulares, além de subvenções, o governo garantia a liberdade de ensino, não exigindo, inclusive, o cumprimento dos currículos estipulados nos Regulamentos.

Como aconteceu com as escolas públicas, o maior número de estabelecimentos particulares concentrou-se em Curitiba, por ser ela o centro das decisões administrativas e, principalmente, onde ocorriam os eventos culturais e sociais de maior relevância do Estado. Apesar da situação privilegiada de Curitiba, outras cidades não deixaram de gozar desse benefício, como Paranaguá, Castro, Ponta Grossa, Guarapuava e Rio Negro, pela simples razão de terem essas cidades uma população jovem necessitada de escolas desse porte. Afinal, essas cidades faziam parte da antiga ocupação do Estado, originadas pela fixação de famílias que integraram a tradicional família paranaense.

No final do século XIX, tanto o norte do Paraná como a região sudoeste do Estado começaram a ser ocupadas, respectivamente, por famílias mineiras e paulistas, em busca de terras favoráveis às plantações de café, e por famílias gaúchas e catarinenses, formando grandes fazendas ou pequenas propriedades. Notadamente no norte, verificou-se a presença de famílias com mais

recursos financeiros, que deram origem a centros urbanos bem desenvolvidos, atingindo em pouco espaço de tempo a condição de cidades, como Jacarezinho, Santo Antônio da Platina e Tomazina. Ao sudoeste foi a cidade de Palmas, que congregou famílias de elevado padrão econômico, em razão da formação de grandes fazendas.

Os estabelecimentos particulares que foram sendo criados apresentaram certas peculiaridades, que podem ser assim categorizadas: a) conforme a destinação do ensino, denominavam-se: escolas – quando eram de ensino primário; colégios – quando havia ensino primário e ginásial ou somente ginásial, embora isso não fosse comum; b) conforme a moradia dos alunos, estabeleceu-se o regime: – externato para alunos não pensionistas; - internato para alunos pensionistas; c) conforme a clientela: escolas masculinas para meninos e escolas femininas para meninas. Escolas mistas foram pouco comuns entre as particulares, no início do século XX. (OLIVEIRA, 1994, p. 131).

A respeito da clientela dessas escolas, o Inspetor Geral Luiz Antônio Xavier, em 1908, dizia que dentre os religiosos, somente o colégio dirigido pelos frades franciscanos era destinado à educação de meninos, enquanto os demais à educação de meninas. Os profanos, referindo-se aos colégios leigos, ora à educação de meninos, ora a de meninos e de meninas ao mesmo tempo. (PR Relatório [...] em 1908, p. 49).

Em relação aos estabelecimentos leigos ou religiosos, um aspecto de nota cabe ser mencionado: a relação direta entre a classe social do diretor ou o nível socioeconômico da ordem religiosa, mediante o qual o estabelecimento obtinha prestígio e distinção social que também se revelava, em parte, pela sua localização, quer fosse na Capital quer fosse em cidades mais movimentadas. Isso, inclusive, se refletia no nível social das famílias que procuravam as instituições, cujos preços das mensalidades variavam, bem como o tratamento menos ou mais protocolar ou cerimonioso dispensado pelas direções. Comentários sobre a distinção social entre colégios e entre escolas particulares foram feitos pelo Inspetor Luiz Xavier, em seu relatório, afirmando a influência direta no nível social da clientela admitida nos estabelecimentos. (PR Relatório [...] em 1908, p. 49).

A maioria dos colégios religiosos começou a funcionar, em Curitiba, a partir de 1903, embora alguns deles desenvolvessem atividades há alguns anos sem obterem, porém, o prestígio dos estabelecimentos religiosos criados naquele ano. Os estabelecimentos leigos, apesar de sua organização e padrão de ensino, não conseguiram também conquistar o mesmo prestígio dos religiosos. Tanto assim, que os estabelecimentos leigos foram de breve duração, provavelmente em razão do seu nível de ensino ou pela mudança de residência de seus proprietários. O fato é que foram os estabelecimentos religiosos, principalmente, que permaneceram em funcionamento devido, talvez, à permanência de residência pelas irmandades e o compromisso de organização e

seriedade nas atividades escolares. Tanto irmandades católicas como protestantes primaram por essas características, cabendo ressaltar a Escola da Comuna Alemã, criada por religiosos protestantes, em 1865, em Curitiba (OLIVEIRA, 1986, p. 206), que continuou em funcionamento e ainda perdura em dias modernos sob a denominação de Colégio Luterano.

Em 1903, a primeira escola particular de irmandade religiosa francesa foi criada em Paranaguá, o Colégio São José, pelas Irmãs de Caridade de São José, que logo em seguida criavam outro colégio em Curitiba. Ainda em 1903, havia escolas em atividade em 10 municípios, sendo que Paranaguá, Castro e Ponta Grossa, Antonina e Araucária congregaram maior número de escolas, em razão do índice elevado de sua população escolar e por sua localização, atraindo crianças de cidades e vilas vizinhas. (PR Relatório do Inspetor Geral [...] em 1903. Anexos).

Conforme o Relatório do Inspetor Xavier, de 1908, a maioria dos estabelecimentos religiosos de Curitiba, com exceção do Colégio Divina Providência, de congregação alemã, foram fundados por irmandades francesas, dentre os quais se sobressaíram os colégios femininos de Nossa Senhora do Sion e Nossa Senhora de Lourdes, este último da Congregação das Irmãs de Caridade de São José, ambos freqüentados por crianças e jovens das famílias de classe média e alta de Curitiba. (PR Relatório do Inspetor Geral [...] em 1908, p. 49).

Por pessoas leigas, foram criados os colégios: Paranaense, dirigido por Dr. Marins Camargo, Santa Júlia, pelo Professor Guimarães, e Republicano, por Dr. Fernando Moreira. A maioria deles manteve regime de externato e internato, procurando atender alunos residentes no interior do Estado. (PR Relatório do Inspetor Geral [...] em 1908, p. 49).

Na década de 1920, os Municípios de Prudentópolis, Imbituva, Irati e Marechal Mallet, situados para os lados das regiões sul e oeste, já começavam a contar com escolas particulares, cabendo salientar a composição de suas populações, predominantemente de origem estrangeira: alemã, polonesa e ucraniana. Verificou-se a criação de escolas e ou colégios por irmandades religiosas, polonesa e ucraniana, bem como escolas criadas pelos próprios imigrantes ucranianos.

Também cabe lembrar a participação das Irmãs de Caridade de São José, na instalação de instituições em cidades do interior. (PR Relatório [...] em 1921. Anexos).

Outro aspecto a chamar a atenção foi quanto à criação de escolas particulares por padres, em suas paróquias, razão pela qual se encontrou, nos relatórios, registro de escolas particulares paroquiais em funcionamento, em vários municípios.

Em 1921, constatou-se também que, tanto na Capital como no interior, foram criados vários estabelecimentos por pessoas leigas, estimuladas pelo movimento em torno da educação que, nessa década, adquiriu maior força. Em Curitiba, no final da década, de 1920, havia 42 estabelecimentos em funcionamento, entre os quais se destacavam os religiosos, embora os leigos gozassem de bom conceito.

No interior, as escolas particulares não foram tão prontamente criadas, como na Capital. No início do século, poucas cidades contaram com estabelecimentos de maior relevância, tanto pelo ensino ministrado como pela organização da instituição, embora em termos de localidade elas lograssem certa importância quando comparadas às escolas públicas sempre carentes de recursos. Todavia, na década de 1920, começaram a surgir várias escolas e colégios no interior, mediante o processo de interiorização do ensino particular, que se irradiou da Capital para o interior.

O número de instituições criadas no interior, em 1921, elevou-se no ano seguinte, quando totalizou 90 estabelecimentos. Por volta de 1928, os municípios do interior contavam com 97 casas de ensino, as quais, somadas às 42 casas de ensino de Curitiba, perfizeram o total de 137 estabelecimentos particulares. (PR. Relatório [...] em 1922 e 1928. Anexos).

O movimento liderado por educadores, na década de 1920, embora defendesse a educação como dever e responsabilidade do Estado e acessível a toda a população, teve grande repercussão no ensino privado, incentivando a abertura de maior número de escolas particulares na Capital e no interior. A demanda de crianças por esses estabelecimentos também motivou a elevação de seu número, tendo em vista a facilidade das famílias de classe média encaminhar os filhos para escolas mais próximas das residências. Isso, porém, não invalida a idéia de, ainda, muitas crianças e jovens irem estudar em Curitiba ou fora do Estado, em São Paulo ou no Rio de Janeiro, como, até então, era costume entre muitas famílias, principalmente entre as que viviam no interior do Estado. Assim sendo, os estabelecimentos particulares, à medida que foram se interiorizando, desempenharam importante papel na vida social e mesmo familiar, em razão de sua contribuição na dinamização e na expansão do ensino primário e secundário, no Estado do Paraná.

No estudo sobre as escolas particulares, alguns aspectos permitiram chegar a algumas conclusões e cabem ser destacados, tanto em relação à criação como em relação à administração, às subvenções, aos incentivos e à liberdade de ensino, conforme se observa a seguir: a) as escolas particulares foram criadas por brasileiros e estrangeiros; b) houve escolas particulares administradas por brasileiros e estrangeiros; c) houve escolas particulares com subvenção, e também sem subvenção, que funcionaram somente após a permissão do Estado; d) tanto as escolas particulares subvencionadas como aquelas sem subvenção apresentaram padrões de ensino e organização elevados; e) houve certa liberalidade no cumprimento do programa oficial, como forma de atrair e incentivar a criação de escolas pela iniciativa particular. (OLIVEIRA, 1994, p. 137).

O incentivo dado pelo Governo para abertura de escolas e colégios particulares visou ao atendimento dos filhos das camadas média e alta da sociedade paranaense, fossem eles localizados na Capital ou no interior. O incentivo voltou-se principalmente para as irmandades religiosas, conhecidas por sua dedicação e devoção ao ensino. Assim, pois, os colégios religiosos tiveram papel relevante na estruturação do ensino e na formação de jovens professoras. As moças, após

concluírem os estudos, ingressavam na Escola Normal e se tornavam professoras. Muitas delas compuseram o Quadro Docente do Estado, atuando em escolas públicas da rede estadual, preferentemente nos grupos escolares, para os quais o Governo procurava encaminhar professores normalistas. Assim se explica o nível de ensino dos grupos escolares ser mais elevado que o de escolas simples, nestas últimas lecionando professores sem formação pedagógica ou mesmo pessoas contratadas como professores por terem algum conhecimento de leitura, escrita e cálculo.

As escolas e colégios particulares, cumprindo o seu papel de atender a expectativas de camadas sociais mais exigentes, liberaram o Governo do Estado para se ocupar com o ensino para as camadas mais pobres da sociedade e, aos poucos, procurar minimizar os problemas e as carências que envolviam o setor da instrução pública, dentre eles a formação de professores mais habilitados.

O incentivo para a criação de escolas técnico-profissionais foi a opção ofertada aos segmentos sociais de baixa renda sem condições de freqüentar ensino superior e, ao mesmo tempo, possibilitar a obtenção de diploma como garantia de ingresso no mundo do trabalho. Há de se chamar a atenção para os cursos comerciais que, de certa forma, proliferaram na capital e em cidades do interior, evidenciando, dessa maneira, a expansão da atividade comercial e, em decorrência, a necessidade que se fazia na área de pessoas habilitadas.

De outra feita, cabe também chamar a atenção para a Escola Normal, permanecendo como escola oficial do Governo, sem a concorrência de outras escolas particulares, permanecendo única na formação de professores. Nesse sentido, levanta-se a hipótese da pouca atração exercida por esse tipo de formação, que resultava numa procura limitada pelos prováveis alunos. Por um lado, as baixas remunerações eram pouco atrativas e, por outro, a falta de concursos para o magistério e os apadrinhamentos para nomeações foram aspectos desestimulantes para o ingresso na carreira do magistério.

Embora com percalços e dificuldades, as escolas particulares contribuíram para a formação das crianças e da juventude do Paraná. Caminhando paralelamente à gradativa expansão da escola pública, salientaram-se nessa colaboração as instituições religiosas femininas, pela organização e pelo trabalho educativo que oportunizaram às mulheres uma formação educacional, anteriormente vedada ou altamente restrita.

## **REFERÊNCIAS**

- AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Melhoramentos, 1963.
- CUNHA, Luiz A. da. **A Universidade Temporã**. O Ensino Superior da Colônia à Era de Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1945. 10 v. il.

LIMA, Eduardo C. **Victor Ferreira do Amaral e Silva**. (O reitor de sempre). Curitiba: Imprensa da Universidade Federal do Paraná, 1982.

OLIVEIRA, Maria C. M. de. **O ensino primário na Província do Paraná**, 1853-1889. Curitiba: Biblioteca Pública do Paraná/Secretaria do Estado da Cultura e do Esporte, 1986. 309 p.

\_\_\_\_\_. **Os primórdios da educação no povoamento de Paranaguá**. Curitiba: (s.n.t.), 1978. Trabalho mecanografado.

\_\_\_\_\_. A organização da rede escolar no Paraná Provincial. **EDUCAR**, Revista do Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, v. 4, n. 2, Curitiba, 1985. p. 125-130, 178 p.

\_\_\_\_\_. **Ensino Primário e sociedade no Paraná durante a Primeira República**. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

REIS, Nestor G. **Contribuição ao estudo da Evolução Urbana do Brasil**. 1500 / 1720. 2.ed. rev. e ampl. São Paulo: Pini, 2000.

SANTOS, Antônio V. **Memória Histórica, Cronológica, Topográfica e Descritiva da Cidade de Paranaguá e seu Município – 1850-1950**. Curitiba: Mundial, 1922.

WACHOWICZ, Ruy C. **Universidade do Mate**. História da UFPR. Curitiba: APUFPR, 1983. 189 p.

WESTPHALEN, Cecília M. Uma cidade portuária nos meados do século XIX. **Revista de História**. Anais do IV Simpósio Nacional dos Professores Universitários de história, São Paulo, v. 6, n. 31, 1973.

#### **PARANÁ. Relatórios.**

\_\_\_\_\_. **Relatório apresentado ao Sr. Dr. José Pereira Santos Andrade Governador do Estado do Paraná pelo ... Secretário dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública em 1º de setembro de 1896**. Curitiba: Typographia Modelo, 1896. 1 v.

\_\_\_\_\_. **Relatório apresentado ao Exmo. Dr. Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública pelo Dr. Victor do Amaral e Silva Diretor Geral da Instrução Pública em 31 de dezembro de 1903**. Curitiba: Typ. d'A República, 1904. 1 v.

\_\_\_\_\_. **Relatório apresentado ao Exmo. Dr. Bento José Lamenha Lins DD. Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública pelo Dr. Arthur Pedreira de Cerqueira Diretor Geral da Instrução Pública em 31 de dezembro de 1906**. (s.n.t.) 1 v.

\_\_\_\_\_. **Relatório apresentado ao Exmo. Dr. Francisco Xavier da Silva, Presidente do Estado do Paraná pelo Coronel Luiz Antônio Xavier Secretário d'Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública. 1908**. Curitiba: (s.n.t.) 1 v.

\_\_\_\_\_. **Relatório apresentado ao Exmo. Dr. Carlos Cavalcanti de Albuquerque Presidente do Estado pelo Dr. Claudino Rogoberto Ferreira dos Santos Secretário d'Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública em 31 de dezembro de 1914.** Curityba: Typ. do Diário Oficial, 1915. 1 v.

\_\_\_\_\_. **Relatório apresentado ao Exmo. Dr. Affonso Alves de Camargo Presidente do Estado pelo Dr. Enéas Marques dos Santos Secretário d'Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública em 31 de dezembro de 1916.** Coritiba: Typ. d'A República, 1917. 1 v.

\_\_\_\_\_. **Relatório apresentado ao Exmo. Dr. Affonso Alves de Camargo Presidente do Estado pelo Dr. Enéas Marques dos Santos Secretário dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública em 31 de dezembro de 1917.** Curityba: (s.n.t.) 1 v.

\_\_\_\_\_. **Relatório apresentado ao Exmo. Dr. Secretário Geral do Estado pelo Professor Cesar Pietro Martinez Inspetor Geral do Ensino. 1922.** Curityba: Typ. da Penitenciária do Estado, 1923. 1 v.

Relatório do Instituto Comercial. In: \_\_\_\_\_. **Relatório apresentado ao Secretário Geral do estado pelo Inspetor Geral do Ensino do Estado do Paraná, Dr. Lysimaco Ferreira da Costa. 1925.** (s.n.t.). 1 v.

\_\_\_\_\_. **Relatório apresentado pelo Inspetor Geral do Ensino, Dr. Lysimaco Ferreira da Costa.** Curityba: dezembro de 1928. (s.n.t.). 1 v. Relatório mecanografado.

Decreto n. 1.283 de 22 de agosto de 1928. In: \_\_\_\_\_. **Relatório apresentado pelo ... Dr. Lysimaco Ferreira da Costa.** Curityba: dezembro de 1928. (s.n.t.). 1. v.

# EDUCAÇÃO ANARQUISTA: A ESCOLA MODERNA NÚMERO 1, EM SÃO PAULO

*Aracely Mehl GONÇALVES\**

## **Resumo**

Com o advento da imigração no final do império e início do século XX, o Brasil recebeu grupos de militantes do anarquismo, para os quais a educação do povo era essencial, entendendo que somente ela poderia criar homens e mulheres capazes de se autogovernar, viver sem chefes nem autoridades e sem ser enganados pela ideologia da classe dominante. Os militantes não acreditavam que as escolas governamentais pudessem formar tal homem. Iniciaram, então, o trabalho de fundação de suas próprias escolas, que atuaram até o governo ordenar o seu fechamento. O artigo tem como objetivo apresentar e analisar o processo de criação, funcionamento e fechamento da Escola Moderna número um, em São Paulo.

**Palavras-chave:** *Anarquismo; Educação; Escola Moderna Número 1; Primeira República.*

## **ANARCHIST EDUCATION: THE NUMBER 1 MODERN SCHOOL IN SÃO PAULO**

### **Abstract**

The school constitutes a historical object, where the educational system, the experienced and the school administration correspond to a pedagogical perspectives, lecture and educational politics. The state left the school in XIX century the responsibility of their cities and in the last century centralized economical and educative power. The author shows three questions in this public school evolution: the legal dimensions, the pedagogical problems in each historical time and also general and specific school organization, teacher's development and the school network. The theory of education always stays closer to the educational reality than the order of the educational politics (legislation). The present study intends to make a historical analyze by the Portuguese Public School, between XIX and XX century (primary instruction, experienced) the processes of education history are multidimensional and complex, interdisciplinary, the historians want to understand, to analyze and to discover the educational reality and schools institutions in their evolution organization.

---

\*Professora das Faculdades Integradas de Itararé, Itararé, S.P, Brasil. E-mail: aracelymehl@hotmail.com

**Key-words:** *Public School; Educational Historiography; History of Education; Instruction and Primary School.*

## **Introdução**

Com o advento da imigração no final do império e início do século XX , o Brasil recebeu grupos de homens e mulheres europeus que falavam de uma revolução operária que construiria uma sociedade onde as relações de igualdade e solidariedade imperassem.

Conhecidos como anarquistas ou como libertários, eles entendiam que, a fim de construir essa sociedade, era preciso privilegiar certas ferramentas de luta. Neste contexto, a educação e a propaganda foram considerados os instrumentos que preparariam os sujeitos para a revolução, transformação e gestão da sociedade futura, baseada nas égides do anarquismo.

Esse mesmo período foi marcado pela expansão dos grupos escolares em algumas capitais do Brasil. “[...] não havia escolas em número suficiente para atender à população, que vivia à margem, sem acesso à instituição estatal e gratuita” (NASCIMENTO, 2006, p.325). Para solucionar de forma aligeirada a inexistente estrutura escolar, pois a idéia de escolarização para todos, através dos discursos governamentais da época, era fundamental para a consolidação das idéias republicanas, o Estado criou as escolas isoladas, o que foi uma solução “[...] rápida e barata que o governo apresentava para as populações afastadas terem acesso ao ensino, com formas “próximas” às dos grupos escolares que eram construídos no centro da cidade “(Idem, 2006, p.329)”“.

Também foram criadas escolas isoladas noturnas - para os pequenos trabalhadores ou filhos de operários -, que funcionavam próximas às fábricas, em local cedido pelos industriais, os quais interferiam em seu horário e funcionamento; dessa maneira, como forma de pressão e repressão, quando havia greve elas não funcionavam. No Brás - um dos bairros mais habitados por imigrantes na cidade de São Paulo -, desde 1911 já haviam sido instituídas escolas masculinas e femininas. Nelas, eram

[...] evidentes a intenção e a oportunidade dessas escolas para a reprodução da força de trabalho, pois davam formação técnica, primordial para capitalistas e trabalhadores e ainda contribuía para a predominância da ideologia liberal sobre o aparelho de Estado, pois em 1919 foi introduzida a disciplina Instrução Moral e Cívica para melhor formação do obreiro e concorrer para o progresso da indústria. (VALVERDE, 1996, p.38).

Essas escolas ofereciam um ensino voltado, quase que exclusivamente, para o trabalho manual e, conseqüentemente, para a domesticação dos operários, uma vez que a dicotomia entre trabalho manual e intelectual era colocada como “natural” entre as classes: a uma caberia a execução e, à outra a gestão, reproduzindo, desse modo, na escola, a distinção entre elas. A

dominação e a exploração de uns sobre os outros era assim internalizada e aceita sem questionamentos, e as reações contrárias que pudessem ocorrer eram apaziguadas dentro desse ambiente escolar oferecido pelos governantes e que deveria ser habitada por “[...] um povo manso, respeitoso e discreto, um povo para quem os patrões sempre tenham razão [...]” (PONCE, 1991, p.171).

A formação da mão-de-obra adequava-se, assim, às exigências técnicas do trabalho, no Capitalismo, e à sua disciplina, formando-o e educando-o para ser um proletário, forçando-o a se vender, de maneira “voluntária”, como força de trabalho.

Para os anarquistas, essa forma de educação capitalista era considerada:

[...] reflexo e fonte da desigualdade social, disseminando uma visão de mundo que garante a acomodação e ensinando ricos e pobres a se conformarem com a estrutura social, que deve ser percebida como inevitável e imutável. A educação tradicional burguesa sempre existiu para adaptar os indivíduos à sociedade, educando-os para que sejam como devem, ou seja, para padronizar as consciências e personalidades. A diferença e a singularidade são perigosas, pois colocam em risco a “imutabilidade” do sistema social de produção. Neste sentido, essa educação educa as pessoas para serem aquilo que não são, mas sim aquilo que a sociedade quer que sejam [...](GALLO, 2005, pp.35-36).

A educação era fundamental nos planos anarquistas: somente ela poderia “[...] criar mentalidades e vontades libertárias capazes de, primeiro, estimular e impulsionar o processo de mudança social e de, posteriormente, garantir a não degeneração da nova sociedade ácrata” (LUIZETTO, 1987, p.44).

### **A marcha para a formação das escolas**

Para os anarquistas, a escola governamental não oferecia subsídios para o desenvolvimento de uma educação que levasse o indivíduo a se tornar, além de um trabalhador, um ser inteligente e ativo, capaz de perceber a desigualdade econômica em que se encontrava, a ideologia que lhe era imposta pela igreja e pelo Estado, e organizar-se para obter a emancipação moral, intelectual e econômica da classe operária em uma sociedade onde se suprimisse a divisão do trabalho, do estudo e da produção, porque:

[...] a divisão do trabalho implica a possibilidade- senão a necessidade- de que a actividade intelectual e a actividade física, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo caibam em partilha a indivíduos diferentes. Ora, o único meio de impedir que estas actividades entrem em conflito, é suprimir de novo a divisão do trabalho (MARX, ENGELS, 1978, p.241).

No primeiro Congresso Operário Brasileiro, realizado em 1906, a questão da educação operária foi discutida no tema número sete. Denunciavam-se as instituições burguesas; defendia-se o direito do operário a formar livremente a consciência de seus filhos e aconselhava os sindicatos a fundar escolas.

Esse mesmo assunto é aprofundado no segundo Congresso, em 1913. No que esse refere à educação, foi esta a moção aprovada:

Considerando que a instrução foi até uma época recente evitada pelas castas aristocráticas e pelas igrejas de todas as seitas, para manterem o povo na mais absoluta ignorância, próxima à bestialidade, para melhor explorarem-no e governarem-no;

Considerando que a burguesia, inspirada no misticismo, nas doutrinas positivistas e nas teorias materialistas, sabiamente invertidas pelos cientistas burgueses, os quais metamorfoseiam a ciência, segundo os convencionalismos da sociedade atual, e monopolizam a instrução e tratando de ilustrar o operário sobre artificiosas concepções que enlouquecem os cérebros dos que freqüentam as suas escolas, desequilibrando-os com os deletérios sofismas que constituem o civismo ou a religião do Estado;

Considerando que esta instrução e educação causam males incalculavelmente maiores do que a mais supina ignorância e que consolidam com mais firmeza todas as escravizações, impossibilitando a emancipação sentimental, intelectual, econômica e social do proletariado e da humanidade;

Considerando que este ensino baseia-se no sofisma e afirma-se no misticismo e na resignação;

Este Congresso aconselha aos sindicatos e às classes dos trabalhadores em geral, tomando com princípio o método racional e científico, promova a criação e vulgarização das escolas racionalistas, ateneus, revistas, jornais, promovendo conferências e preleções, organizando certames e excursões de propaganda instrutiva, editando livros, folhetos, etc.[...] (A VOZ, n.39/40, 1913, apud ARENA, 1991, p.29).

Essa moção explicitamente declarou que o ensino oferecido pelas escolas mantidas pelo Estado e pela Igreja não servia à classe operária, pois era inferior àquele dado aos burgueses e, conseqüentemente subalternizava, os trabalhadores; que se tornava necessário que os sindicatos assumissem a educação das crianças proletárias, aconselhou, assim, a utilização do método racional e científico das escolas racionalistas de Francisco Ferrer y Guardia<sup>29</sup> nas escolas operárias que

---

<sup>29</sup> Ao resumir o racionalismo pedagógico de Ferrer, a fim de facilitar as análises do leitor, este pensamento poderia ser apresentado desta maneira: 1º A educação é e deve ser tratada como um problema político crucial, trata-se de ocupar o lugar que o poder hegemônico da burguesia exerce na escola; 2º O ensino será científico e racional ao serviço das

fossem criadas no Brasil, e também incentivou a criação de jornais operários que, ao longo do tempo, acabaram por ser grandes defensores e disseminadores das idéias desse educador catalão. Mesmo após doze anos de sua morte, os jornais libertários ainda publicavam a frase “Inanimaram-lhe o corpo, mas não lhe mataram a idéia” (GHIRALDELLI, 1987, p.115), ao se referirem a Ferrer, que foi fuzilado pelo governo espanhol.

A educação, para os anarquistas, [...] ocupava posição central no ideal libertário e se expressava num duplo e concomitante movimento: a crítica à educação burguesa e a formulação da própria concepção pedagógica que se materializava na criação de escolas autônomas e autogeridas” (SAVIANI, 2006, p.23).

Nesse cenário, é organizada, na cidade de São Paulo, no dia 17 de novembro de 1909, a Comissão Pró- Fundação da Escola Moderna de São Paulo, com o objetivo de fundar uma Escola Moderna, nos moldes da de Barcelona, naquele Estado. O Movimento Operário Brasileiro, sob o comando dos anarco-sindicalistas, “[...] tomou para si a tarefa de continuar, no Brasil, a obra de Ferrer, ou seja, o desenvolvimento da Pedagogia Racionalista”(GHIRALDELLI, 1987, p.131).

O programa inicial do Comitê Pró-Escola Moderna previa;

- 1º- Instalação de uma casa editora de livros escolares e obras destinadas ao ensino e à educação racionalista e que, conforme os casos, serão cedidos gratuitamente ou vendidos a preços reduzidos;
- 2º- Aquisição de um prédio para implantar na cidade de São Paulo o “núcleo modelo da Escola Moderna”;
- 3º- Procurar professores idôneos para dirigir a escola;
- 4º- Auxiliar aquelas que no interior do Estado poderão surgir, baseadas sobre as normas do ensino racionalista, normas que passamos a estabelecer (RODRIGUES, 1992, p.49).

O pensamento anticlerical, racional e científico, que a escola propagava, fez com que outros grupos desvinculados do anarquismo, assim como os maçons, grupos positivistas, higienistas e médicos, e, também, alguns setores militares, acabassem por apoiar a iniciativa dos libertários colaborando com doações para a causa da Escola Moderna.

---

verdadeiras necessidades humanas e sociais, da razão natural e não da razão artificial do capital e da burguesia;3º Co-educação , pois a mulher e o homem completam o seu humano, 4º Co-educação de ricos e dos pobres;5º Orientação anti e a - estatal da educação; 6º A importância do jogo no processo educativo; 7º Pedagogia individualizada, sem competência técnica nem profissional;8º Ausência de prêmio e castigos, supressão de exames e concursos (SOLÀ apud MORAES, p.22).

## **A Escola Moderna n.1**

Em 13 de maio de 1912, foi fundada a Escola Moderna n.1, na cidade de São Paulo<sup>30</sup>, um empreendimento apoiado pelas duas correntes anarquistas presentes no período<sup>31</sup>, pois ambas apontavam a educação como um dos caminhos para se chegar à revolução social.

As aulas eram tanto diurnas quanto noturnas, para ambos os sexos, e o fornecimento de material era feito gratuitamente aos alunos da escola, que pagavam uma contribuição mensal pelas aulas. O método era baseado na experimentação e nas verdades científicas, exatamente como defendia Ferrer.

Em uma propaganda da Escola Moderna, observam-se outros aspectos que demonstram que a iniciativa dos libertários brasileiros estava em consonância com aquela levada a cabo por Ferrer, em Barcelona:

As matérias a serem iniciadas, segundo o alcance das faculdades de cada aluno, constarão de leitura, caligrafia, gramática, aritmética, geografia, geometria, botânica, zoologia, mineralogia, física, química, fisiologia, história, desenho, etc. Para maior progresso e facilidade do ensino, os meninos exercitar-se-ão nas diversas matérias com o auxílio do museu e da biblioteca que esta Escola está adquirindo e que servirá de complemento ao ensino das aulas. Na tarefa da educação, tratar-se-á de estabelecer relações permanentes entre a família e a escola, para facilitar a obra dos pais e dos professores. Os meios para criar estas relações serão as reuniões em pequenos festivais, nos quais se recitará, se cantará e se realizarão exposições periódicas dos trabalhos dos alunos e professores. Haverá palestras a propósito de várias matérias, onde os pais conhecerão os progressos alcançados pelos alunos. Para complemento de nosso programa de ensino, organizar-se-ão sessões artísticas e conferências científicas [...] (A LANTERNA, 8/11/1913, apud ROGRIGUES, 1992, p.51).

O diretor da Escola Moderna n.1 foi João Penteado<sup>32</sup>, um estudioso da pedagogia de Ferrer, militante ativo do movimento operário, redator do jornal do Centro Operário de Jaú, sua cidade natal e onde já havia sido professor.

Seguindo os direcionamentos de Ferrer, que havia implantado em sua escola, em Barcelona, o “Boletim da Escola Moderna”, e apoiando-se na idéia de que a atividade jornalística era uma

---

<sup>30</sup> Para maiores informações sobre outras escolas libertárias fundadas em solo brasileiro ver RODRIGUES, 1992, JOMINI, 1990, e GHIRALDELLI, 1987. Por ser aquela que deveria disseminar o pensamento pedagógico de Ferrer e seguir os moldes da Escola Moderna de Barcelona fundada por ele, somente a Escola Moderna n.1 será tratada neste artigo..

<sup>31</sup> Anarco-sindicalista e anarco-comunista.

<sup>32</sup> João Penteado se ausentou da direção da escola em 1917, quando saiu da cidade e foi substituído por Florentino de Carvalho. Porém, retornou em 1918 e permaneceu até o seu fechamento. (LUIZETTO, 1984)

atividade pedagógica a ser usada como recurso didático, João Penteadó dirige dois jornais dentro da Escola Moderna n.1, sendo que:

O primeiro deles tinha um caráter nitidamente pedagógico, chamava-se *O Início* e trazia redações de alunos e atividades correspondentes ao cotidiano escolar. O segundo jornal apareceu posteriormente, chamava-se *Boletim da Escola Moderna n.1*; dedicava-se a artigos sobre o Ensino Racionalista, relatórios e estatísticas internas da Escola Moderna, comemorações de datas importantes do Movimento Operário etc. (GHIRALDELLI, 1987, p.134).

O jornal “O Início” era dirigido pelos próprios alunos e tinha o objetivo de incentivar a cooperação a solidariedade entre os mesmos, além de fazer propaganda dos trabalhos desenvolvidos por eles e propaganda das atividades desenvolvidas pela escola. Era mantido com recursos dos próprios alunos e, também, com a ajuda financeira de terceiros. Pretendia ser uma publicação mensal, mas acabou publicado somente quando os recursos estavam disponíveis, o que só ocorreu três vezes em sete anos “[...] n.1 em 5-9-1914; n.2 em 4-9-1915 e n.3 em 19-8-1916.” (LUIZETTO, 1986, p.37).

O “Boletim da Escola Moderna n.1” era dirigido por João Penteadó. Objetivava fazer propaganda da iniciativa anarquista como um todo e, especialmente, esclarecer os leitores sobre os propósitos da Escola Moderna. Em seu primeiro número, em 13-10-1918, havia uma nota explicando que a publicação de “O Início” seria cessada em virtude da publicação do “Boletim da Escola Moderna”, por ser difícil manter as duas publicações ao mesmo tempo (Idem, 1986).<sup>33</sup>

A escola oferecia três cursos: primário, médio e adiantado. O curso primário era composto pelas seguintes matérias: rudimentos de português, aritmética, caligrafia e desenho. O curso médio apresentava gramática, aritmética, geografia, princípios de ciências, caligrafia e desenho. E o curso adiantado oferecia gramática, geografia, caligrafia, desenho, datilografia. *Também eram oferecidos cursos para meninas: trabalhos manuais, costura, bordado.* (A PLEBE, 9/06/1917).

As atividades costumeiras desenvolvidas pela escola não eram muito diferentes das desenvolvidas nas escolas oficiais da República ou mesmo das escolas eclesiásticas, porém:

[...] seus conteúdos e objetivos eram radicalmente diferentes, pois as experiências cotidianas de luta dos trabalhadores estavam intrinsecamente presentes nas escolas libertárias. Nesse sentido, os textos de leitura, desde o aprendizado das primeiras letras, eram os clássicos da literatura libertária e universal, como Hugo e Zola. As poesias e as canções aprendidas nos bancos escolares faziam parte do repertório das lutas operárias e eram repetidas nas greves, nas manifestações de rua, nos comícios e nas festas operárias. Escrevia-se desde as primeiras linhas, para divulgar idéias renovadoras,

---

<sup>33</sup> O Arquivo Edgard Leunroth, da UNICAMP, disponibiliza os Boletins da Escola Moderna para interessados em seu conteúdo. Um panorama geral do conteúdo dessas publicações também pode ser encontrado em LUIZETTO, 1986.

talvez mesmo com vistas a formar futuros articulistas para os jornais operários ou conferencistas para as atividades de propaganda (PERES, 2006, p.147).

O dia-a-dia da Escola Moderna consistia em exercícios em sala de aula e excursões educativas. Assim, como na “Escola mãe” em Barcelona, as excursões eram um pretexto para gerar discussões, explicações sobre Geografia e História e entoação de cantos enaltecendo a paz, a mulher e a criança. Ao chegar à escola, os alunos, assim como faziam seus companheiros na Espanha, dedicavam-se a escrever sobre o ocorrido no passeio. Aos alunos maiores era solicitado que escrevessem sobre temas sociais e da atualidade. João Bonilha, em 9 de agosto de 1916, deixou registrado no jornal “O Início”, seu escrito sobre a Primeira Guerra Mundial:

A Guerra Européia – Um desses dias conversava eu com um dos meus amigos sobre a guerra, e ele me perguntou:

- Qual é a tua opinião sobre esta guerra infernal?

- Eu, meu querido amigo, que queres que eu te diga? O meu desejo é, em primeiro lugar, acabar com esses governadores, imperadores, reis e finalmente com os burgueses de todas as classes, que são os causadores desta monstruosa catástrofe, na qual tantas pessoas inocentes morrem deixando suas famílias num mar de tristeza e desconsoações, como por exemplo acontece as famílias que foram d’aqui para aquele tremendo matadouro. Deixaram aqui mulheres e filhos na mais espantosa miséria. E por quê? Para quê? Para defender o quê? - Nada!... Somente para morrerem como cães naquele matadouro infernal, onde sucumbem milhares e milhares de seres humanos por causa desses vagabundos de que te falei. Esta é a minha opinião (O INÍCIO, 19/08/1916, apud GHIRALDELLI, 1987, pp.136-137).

De acordo com um anúncio publicado no jornal “A Plebe”, de 09 de julho de 1917, essa escola pretendia fornecer um

*[...] ensino teórico e prático, segundo os métodos da pedagogia moderna, com os quais se ministra aos alunos uma instrução que os habilita para o início das atividades intelectuais e profissionais, assim como uma educação moral baseada no racionalismo científico.*

Ideologicamente falando, o ensino pretendido pela Escola Moderna era aquele que libertaria o homem do domínio que a classe burguesa e conservadora exercia sobre a massa trabalhadora, lutando contra a ignorância e educando política e economicamente o proletariado, de forma que

*[...] se atinja uma organização social que tenha por fim assegurar a cada um o seu desenvolvimento integral, em que o trabalho – escolhido por cada um e*

organizado pelos próprios trabalhadores – tenda à satisfação das necessidades dos indivíduos (SFERRA,1987,p.23).

A questão da relação educação-trabalho, já presente nos círculos libertários através dos estudos de Paul Robin<sup>34</sup> e Kropotkin<sup>35</sup>, aliou-se ao ensino acadêmico e intelectual de Ferrer. Pretendia-se, assim, que não houvesse nem trabalhadores e nem sábios, mas sim homens livres e solidários.

### **Considerações Finais**

A Escola Moderna n.1, dirigida pelos anarquistas, tentou oferecer uma educação com bases na igualdade, na liberdade e na justiça, contrária àquela oferecida pelo Estado, que procurava manter as bases do sistema capitalista de dominação e exploração, e em cujas escolas o povo recebia um mínimo de instrução, isto é, somente o necessário para ser reconhecido como homem, ensinando-os a obedecer e a servir, mantendo, assim, a preponderância das classes dominantes (GALLO,1995). A evolução histórica mostra que a educação:

“[...] é um processo mediante o qual as classes dominantes preparam, na mentalidade e na conduta das crianças, as condições fundamentais da sua própria existência “(PONCE, 1991,p.169).

As escolas libertárias enfrentaram, ao longo de toda a sua história, uma constante vigilância e perseguição por parte do governo e da igreja, pois estes viam, no ensino praticado nessas escolas, um elemento formador de homens que, com o passar do tempo, iriam questionar, minar e até destruir as bases políticas e ideológicas nas quais eles estavam assentados. Percebiam que a miséria em que o proletariado estava inserido não os ensinaria “[...] apenas a orar, mas ainda muito mais, a pensar e a agir” (MARX, ENGELS,1978, p.69).

Ainda em 1910, quando a Escola Moderna era apenas um projeto, jornais católicos já empreendiam uma perseguição a tais idéias. Os jornais operários revidavam, mas também publicavam o ataque a eles direcionado.

---

<sup>34</sup> Para Robin o trabalho era considerado como fundamental princípio educativo. ”A produção era a própria vida do homem, portanto, uma educação ligada à vida deveria, naturalmente, levar em conta a atividade produtiva do homem”. (GHIRALDELLI, 1987, p.113).A educação integral defendida por Robin não chegou a se efetivar em experiências concretas no Brasil.

<sup>35</sup> Para Kropotkin deveria obter-se “[...] uma educação tal, que ao deixar as salas de aula com a idade de dezoito ou vinte anos, os jovens de ambos os sexos estariam dotados de um cabedal de conhecimentos científicos que lhes permitisse trabalhar com proveito para a ciência, e que, ao mesmo tempo, tivessem um conhecimento **geral** das bases do ensino técnico e a habilidade necessária em qualquer indústria especial, para poder ocupar o seu posto dignamente no grande mundo da produção manual da riqueza (KROPOTKIN apud MARTINS, 2006, p.5).É interessante lembrar que Ferrer esteve em contato com Kropotkin durante sua estadia em Londres, demonstrando ser seu pensamento mais próximo ao defendido por Ferrer.

Quando do ano passado Barcelona foi teatro do mais atroz vandalismo<sup>36</sup>, nenhuma pessoa sensata julgaria que os anarquistas daquela cidade encontrassem partidários decididos entre nós. Mas infelizmente assim não sucedeu: todo mundo já sabe que em São Paulo trata-se de fundar um instituto para a corrupção do operário, nos moldes da Escola Moderna de Barcelona, o ninho dos anarquistas de onde sairão os piores bandidos. Ora, uma tal casa de perversão vai constituir um perigo máximo para São Paulo (A LANTERNA, 05/02/1910, apud GHIRALDELLI, 1987, p.137).

Após as várias greves, incitadas pelos anarco-sindicalistas e, principalmente, devido à greve geral de 1917, os setores conservadores iniciaram uma série de ataques mais vorazes e perseguições às lideranças intelectuais anarquistas e aos seus pressupostos.

O ano de 1918 foi marcado por agitações grevistas e pela gripe espanhola, que matou muitos operários<sup>37</sup>, e fez com que outros fossem obrigados a faltar ao trabalho por longos períodos e, por esse motivo, ficassem sem receber seus salários. O fim da guerra marcou o fim das exportações, a perda do mercado externo, a diminuição da produção e a conseqüente dispensa de grande parte da mão-de-obra operária ou um corte nos salários, na ordem de 50%. (FAUSTO, 1977, p.214).

Durante o ano de 1919, no Rio de Janeiro, capital do país no período analisado, ouviam-se informações de que estava sendo organizada uma conspiração para tomada do Palácio do Catete com a participação dos anarquistas.

Em São Paulo, no dia 02 de maio, um operário das indústrias Matarazzo foi despedido por ter discursado no dia 1º de Maio. Ao sair da fábrica, foi seguido por muitos de seus colegas, que iam arregimentando empregados de outras fábricas para aderirem ao movimento. "No fim do dia, cerca de 10 mil operários estavam em greve [...]" e, no dia 04 de maio, já perfaziam "[...] 20 mil o número de paredistas" (Idem, 1973, p.73). A violência entre policiais e grevistas tornou-se incontida. Os policiais não pouparam nem mesmo os professores das escolas modernas:

---

<sup>36</sup> Referindo-se à Semana Trágica de Barcelona, que foi um protesto contra o envio de tropas ao Marrocos, a última colônia Espanhola, e que desencadeou aspectos negligenciados das lutas sociais na Espanha. Devido às frustradas guerras anteriores empreendidas pela Espanha, esta foi obrigada a chamar os reservistas, já que o contingente militar se mostrava desfalcado e insuficiente para levar uma guerra a cabo. Essa mobilização - assim como na guerra Hispano-Americana de 1898, quando a Espanha perdeu seus territórios nas Filipinas e em Cuba - afetava de fato somente a classe operária, pois, até 1912, os ricos podiam liberar-se do serviço militar pagando ao Estado por sua dispensa. (SAFÓN, 2003). A rebelião começou durante o embarque dos soldados, quando cerca de dez mil pessoas revoltadas, no momento em que se despediam de amigos e familiares, foram brutalmente afastadas pela Guarda Civil. Munida de tijolos; a multidão enfurecida atacou os guardas no cais do porto e iniciou uma série de rebeliões que acabou por queimar igrejas e conventos e depredar vários edifícios da cidade. A rebelião foi seguida de uma greve geral; por uma semana, o povo apoderou-se das ruas até ser reprimido pela Guarda Nacional. A Semana Trágica teve um custo humano muito alto: centenas de mortos, feridos e destruições. Essas rebeliões não foram suficientes para abalar os alicerces políticos do governo, porém foram importantes pelo fato de mostrarem a vulnerabilidade do sistema governamental.

<sup>37</sup> A epidemia de gripe espanhola, catastrófica em São Paulo, alastrou-se de maneira ainda mais grave na Capital da República. Os relatórios indicam que, em meados de novembro de 1918, 401.950 cariocas foram, ou já haviam sido acometida pela gripe, uma população de 914.292 habitantes, e que, àquela altura, 14.459 pessoas haviam sucumbido à doença. (DULLES, 1973, p.67) De outubro a dezembro de 1918 a Escola Moderna n. 1 teve suas portas fechadas, assim como outras instituições de ensino, devido ao surto de gripe. (A PLEBE, 08/03/1919)

*[...] o professor Adelino Pinho foi inopinadamente preso e, como protestasse contra a prisão de modo tão brusco e arbitrário, foi esbofeteado na frente dos alunos e conduzido da escola para fora, aos encontrões, sem poder nem pegar o chapéu, nem avisar sua própria esposa que estava em estado interessante<sup>38</sup> [...] João Penteadado, professor da Escola moderna n.1, homem morigerado<sup>39</sup> e calmo, foi preso como anarquista perigoso, na ocasião em que se achava na porta de sua casa, sendo conservado preso e incomunicável (A PLEBE, 17-05-1919).*

As oficinas dos jornais operários, em São Paulo, estavam em constante vigilância pela força policial bloqueando a entrada dos gráficos, que relataram :

*Nossas redacção e oficinas andavam dia e noite virtualmente bloqueadas pela policia que não perdia de vistas os nossos movimentos. Pretendiam de certo amedrontar-nos, mas isto foi em vão. Era preciso um motivo mais forte. Surgiu este motivo “providencialmente”, na tarde de domingo, com a explosão de que resultou a morte de três operários (A PLEBE, 23/10/1919).*

Esse acidente, em outubro de 1919, envolveu o diretor da Escola Moderna de São Caetano, José Alves, mais três companheiros anarquistas, desencadeando a repressão aos libertários, e ocasionando o fechamento das Escolas Modernas.

Uma bomba explodiu em uma casa no bairro do Brás, matando os quatro anarquistas, fato que foi aproveitado pelo governo, pela polícia, pelos industriais, pela Igreja e pela imprensa conservadora, para comprovar que os militantes anarquistas estavam se preparando para um ataque armado.

As escolas libertárias representavam, para a classe dominante, o local de gestação dessas idéias anticapitalistas e anticlericais; assim, o acidente do Brás foi o pretexto para que o governo paulista pudesse fechar essas instituições de ensino. Seguiram-se perseguições, deportações e prisões de operários suspeitos de anarquismo. Durante a perseguição policial, os educadores Adelino de Pinho e João Penteadado foram novamente “arrancados” (DULLES, 1973, p.74) de suas salas de aula, e Edgard Leuenroth, o redator do jornal “A Plebe”, teve que se esconder. Seus colaboradores no jornal alertaram aos seus leitores que

*[...] o operariado está em face de um perigo iminente, está exposto a um desastre irremediável se não agir com serenidade, com calma, com firmeza em face dos acontecimentos que se desenrolam no momento presente, para o envolver e o estrangula, r sem dúvida. Calma, serenidade, firmeza é o que pedimos aos trabalhadores no atual momento (A PLEBE, 21/10/1919).*

---

<sup>38</sup> Referindo-se à gravidez da esposa do professor Adelino Pinho.

<sup>39</sup> Comedido, educado moralmente. (AURÉLIO, s/d, p.815)

Em novembro de 1919, João Penteado recebeu um ofício de Oscar Thompson, Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, cassando a autorização de funcionamento das Escolas Modernas de São Paulo.<sup>40</sup> O ofício dizia que:

Tendo sido verificado, pela Secretaria da Justiça e da Segurança Pública, que as Escolas Modernas de que sois Diretor, visando a propagação de idéias anárquicas e a implantação do regimen comunista, ferem de modo iniludível a organização política e social do país, conforme se evidencia pelos numerosos documentos enviados por aquela repartição a esta Diretoria, hei por bem não somente cassar a autorização de funcionamento concedido a vossa escola, à Avenida Celso Garcia n.262, a qual, de hoje em diante, sob as penas da lei, está proibida de funcionar, bem como intimar-vos a fechar, do mesmo modo imediatamente, desde hoje, em caráter definitivo, a Escola Moderna n.2, que instalaste e fizeste funcionar sob a regência de Adelino Pinho, a Rua Maria Joaquina n.13, sem autorização desta Diretoria Geral e flagrante violação do artigo 30 da Lei 1.579, de 10 de dezembro de 1917 (SECRETARIA DO INTERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1919, apud LUIZETTO, 1984, p.296).

O artigo 30 da Lei 1.579, citado nesse ofício, versava sobre as normas para a concessão de funcionamento de estabelecimentos de ensino particulares. Era seguido dos artigos 31 e 32, os quais previam que, antes da determinação de fechamento de uma escola infratora, esta seria multada e, somente se houvesse reincidência do fato, seria fechada sob pena da lei. Porém, este benefício da lei não foi estendido às Escolas Modernas.

A publicação do fechamento das escolas apareceu no exemplar do jornal “A PLEBE” do dia 27 de dezembro de 1919, mas esse já trazia um tom desolador aos seus leitores: “*Não alimentamos ilusões sobre a solução deste escandaloso caso.*”, chamando a atenção quanto à culpa desse fato, não só do Governo, mas também do arcebispado, que teria dado ordens ao Governo para acabar com tal iniciativa operária. “*Dom Duarte manda e não pede*” (Idem,27/12/1919)

O diretor da Escola Moderna n.1 tentou entrar com um hábeas-corpus no Tribunal de Justiça de São Paulo, com base nos artigos 31 e 32, mas o mesmo lhe foi negado. A justiça republicana acabou por vencê-lo fechando, assim, as portas das Escolas Modernas em São Paulo<sup>41</sup> e iniciando o processo de esquecimento da memória das iniciativas educacionais anarquistas que vivenciamos até o momento presente.

## REFERÊNCIAS

ARENA, Dagoberto. B. A voz do trabalhador (1908 – 1915) e a educação anarquista no Brasil. *Didática*, São Paulo, v.26/27, p.21-23, 1991

---

<sup>40</sup> Na referida data já havia sido fundada também a Escola Moderna n.2, sob a regência de Adelino Pinho.

<sup>41</sup> É interessante lembrar que, nesse ano, as Escolas Modernas foram fechadas no Estado de São Paulo, mas ainda continuaram em atividade em outros lugares do Brasil, como no Pará, no Rio Grande do Sul (GIRALDELLI, 1987) e outra escola no Paraná, a Escola Agripino Nazareth, em Morretes, que só fechou suas portas em 1923. (RODRIGUES, 1992, p.63)

**DICIONÁRIO AURÉLIO**, Ed. Nova Fronteira, 12ª edição, Rio de Janeiro,RJ, s/d.

DULLES. John W. F. **Anarquistas e Comunistas no Brasil**. Ed. Nova Fronteira, Rio de Janeiro, RJ, 1973.

FAUSTO, Boris. **Trabalho urbano e conflito social**. Ed.Difel,Rio de Janeiro,RJ, 1977

GALLO, Silvia. **Pedagogia do Risco**, Ed.Papirus, Campinas, SP, 1995.

\_\_\_\_\_, Ferrer e a Pedagogia Racional: um balanço, cem anos depois. In: **Revista Educação Libertária**, n.1. Instituto de Estudos Libertários, Ed. Imaginário, 2006

GHIIRALDELLI. Paulo Jr., **Educação e movimento operário**. Ed. Cortez/Autores Associados, São Paulo, SP, 1987.

JOMINI, Regina C. M. **Uma educação para a solidariedade**.Ed.Unicamp.Campinas, SP, 1990

LUIZETTO, Flávio. **Presença do Anarquismo no Brasil: um estudo literário e educacional** (USP, 1984, mimeo.).

\_\_\_\_\_, **Utopias anarquistas**.Ed.Brasiliense, São Paulo, 1987

MARTINS, Angela M. S., Análise histórica das idéias que fundamentaram a proposta libertária de educação no século XIX.In: **VII Seminário de Estudos e Pesquisas “ História, Sociedade e Educação no Brasil”**, Campinas 2006.

MARX, Karl. ,ENGELS Frederich. **Crítica da educação e do ensino;introdução e notas de Roger Dangeville**. Ed. Moraes, Lisboa, Portugal, 1978.

MORAES, José D. **A trajetória educacional anarquista na Primeira República: das escolas aos centros de cultura social**. Dissertação de mestrado defendida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 1999.

NASCIMENTO,Maria. I. M., Formação de Professores Perspectivas para a Pesquisa em Educação. In: SCHELBAUER, Anaete R., LOMBARDI José. C. MACHADO Maria. C. G. (orgs) **Educação em Debate: perspectivas, abordagens e historiografia**. Ed: Associados, São Paulo, SP, 2006.

PERES,F.A.Estratégias de aproximação, sociedade de idéias e educação anarquista em São Paulo na Primeira República. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, n.11,Ed: Autores Associados, São Paulo, SP, 2006.

PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes**, Ed. Cortez,São Paulo, SP, 1991.

RODRIGUES, E. **O anarquismo: na escola, no teatro, na poesia**. Ed. Achiamé, Rio de Janeiro, RJ, 1992.

SAFÓN, Ramon. **O racionalismo combatente de Francisco Ferrer y Guardia**. Ed.Imaginário, São Paulo, SP, 2003.

SAVIANI, Demerval. **As Concepções pedagógicas na História da Educação Brasileira**. In: LOMBARDI, José C., SAVIANI, Dermeval e NASCIMENTO, Maria I. M. (Org.). Navegando

pela História da Educação Brasileira. Campinas- SP: Graf. FE: HISTEDBR – UNICAMP, 2006. CD-Rom

SFERRA, G. **Anarquismo e anarcossindicalismo**. Ed. Ática, São Paulo, SP, 1987.

VALVERDE, Antonio J. R. **Pedagogia Libertária e autodidatismo**. Tese de doutorado. Consultado em 10/08/2007, disponível em: < <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000102984> >

### **Fontes primárias**

- Jornal “*A Plebe*”, 09/06/1917

- \_\_\_\_\_, 08/03/1919

- \_\_\_\_\_, 17/05/1919

- \_\_\_\_\_, 21/10/1919

- \_\_\_\_\_, 23/10/1919

- \_\_\_\_\_, 27/12/1919

## **FORMAS DE APRENDER E MODOS DE ENSINAR**

# INSTITUIÇÃO ESCOLAR: ESPAÇO PRIVILEGIADO PARA ALFABETIZAÇÃO E/OU LETRAMENTO?

*Maria Elena Pinheiro MAIA\**

## **Resumo**

O texto realiza algumas reflexões sobre o baixo nível de aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente no ciclo básico e fundamental das escolas públicas, já que, após 8/9 anos de escolaridade, muitos alunos ainda não conseguem entender um texto complexo nem utilizar a escrita para registrar seus pensamentos e argumentar suas opiniões. Aponta que a escola deve inserir, em suas práticas docentes, novas maneiras de ler e produzir textos, indo além da simples aquisição individual do código da escrita, pois não se aprende com exercícios mecânicos feitos para “aprender a ler e a escrever”, mas, sim, com práticas significativas, contextualizadas em situações concretas de interação.

**Palavras-chave:** *Alfabetização; Letramento; Ensino; Interação; Psicopedagogia.*

## SCHOOL: PRIVILEGED SPACE FOR TEACHING READING AND WRITING AND/OR LITERACY?

### **Abstract:**

This study shows some considerations about the low level of learning reading and writing, mainly in Elementary and Fundamental Public Schools, after 8/9 years of school days, many pupils do not understand the complexity of a text neither the use of writing to register their thoughts or arguing their points of view. The school must introduce, in its teaching practices new methods of producing and reading texts, and it goes beyond the simple individual acquisition of the writing rules, because learning with mechanical exercises does not teach “writing and reading”, but the ability could be meaningful in social context, in concrete situations of interaction.

**Key-words:** *Teaching reading and writing; Literacy; Interaction; Psychopedagogy.*

---

\* Mestre e Doutora em Estudos Literários – UNESP – Araraquara –SP. Docente do curso de Pedagogia da Associação Educacional e Cultural de Itápolis – FACITA – Faculdade de Itápolis. E-mail: mepmaia@ig.com.br

Educar mãos e olhos  
Não ter pressa  
fazer a mão obedecer  
fazer os olhos verem diferente do que se vê  
fazer da mão o instrumento de descobertas  
alimentar os olhos com imagens  
alimentar os olhos com palavras  
ouvir música  
ouvir silêncios  
Aprender a ver a realização diferentemente do desejo  
insistir  
descobrir que o visível está povoado de invisíveis  
fazer o igual até descobrir o diferente.

Sérgio Fingermañ (apud MOLINA,2007,p.7)

Quando os alunos do nível básico, fundamental ou até universitário têm que enfrentar o livro, seja ele qual for, ou produzir um texto, as queixas surgem: não entendem, não conseguem enxergar o que o professor deseja, não se interessam pelo livro indicado pelo professor, não compreendem o que lêem, não conseguem registrar suas idéias e argumentar suas opiniões. A leitura escolar e a produção de textos tornam-se, assim, camisas-de-força, porque os alunos têm a obrigação de descobrir a visão do professor, do crítico, do especialista, ao invés de visar ao próprio entendimento. Eles terão que agir como tradutores da leitura do professor e não como verdadeiros leitores, produtores de sentido. Os alunos se preocupam em atender às expectativas preestabelecidas. Mesmo quando o professor deixa a leitura e a “redação” livres, eles sabem que há uma expectativa na sua escolha. Elas não são tão livres assim. A escola funciona, então, como limitadora da leitura e da produção textual.

O aluno se submete às regras institucionalizadas, repetindo a “leitura” que ele acha que a instituição espera ser repetida. Como diz Raquel Lazzari Leite Barbosa (1998, p.29): “O leitor que diz não saber ler é o leitor que vê sua história de leitura dispensada e a quem se cobra outra história que não lhe diz respeito”.

Esse tratamento homogeneizante em relação à leitura é um meio da sociedade manter o conhecimento na mão de uma elite privilegiada, dos donos da leitura e, por extensão, dos donos do poder.

Os professores, sem uma visão crítica e desmitificadora do processo, atribuem a culpa da não-leitura aos próprios alunos – falta de motivação, educação, falta de tempo –, mas não percebem que a realidade é outra, que, na verdade, a possibilidade de aquisição de leitura foi-lhes roubada (do aluno e até do professor).

O aluno não pode dar uma resposta satisfatória porque o modelo com que ele se depara lhe é exterior. A leitura e a produção de textos envolvem subjetividade e formação cultural, decorrentes de situações vivenciadas. A apreensão do texto dependerá do sentido que este adquire para cada leitor em particular.

É ilusão dizer que todos têm acesso à escrita. Ela é um instrumento de controle das pessoas e das classes. Dizem que se ensina a ler e escrever para o mercado de trabalho, mas este é cada vez mais restrito e conseqüentemente se lê e se escreve cada vez menos, pois o campo que se atribui à leitura e à escrita dos indivíduos relaciona-se com o papel que lhe está reservado nesse mercado hierárquico.

As técnicas de como ler e redigir textos, as regras de como ensinar leitura e escrita atendem, na realidade, aos valores criados pelo próprio sistema vigente. Então, a escola que deveria ser o lugar de acesso a todo tipo de discurso não o é; ela apenas ratifica a hierarquização da sociedade. O aluno não exercita a sua reflexão (e muitas vezes nem o professor que o ensina). A leitura fica para poucos, só para aqueles que dominam a linguagem escrita, e isto é privilégio da minoria. Ser obrigado a assimilar normas de um sistema de escrita valorizado pela classe dominante é uma política autoritária que não convence o aluno a esforçar-se para entender um código que, talvez, nunca venha utilizar. Não vendo finalidade, a aprendizagem torna-se apenas momentânea e artificial, não havendo uma real apropriação; ao contrário, o aluno manifesta sua repulsa pela resistência à aprendizagem ou até mesmo a manifesta concretamente, fato intrigante que se pretende exemplificar abaixo.

Muitos alunos de escolas públicas, ao término do ano escolar, saem comemorando o início das férias, desfolhando seus cadernos, deixando as ruas cobertas de papéis picados (tarefas, exercícios, anotações, informações vão para o ar e para o lixo). Parece-nos uma resposta clara e direta: tudo que lhes foi ensinado não lhes serve para nada, não terão continuidade; portanto, os apontamentos não serão guardados e muito menos reutilizados. Cairão no esquecimento, já que não lhes representam conteúdo de valor, mensagens significativas<sup>42</sup>, e, sim, exercícios metalingüísticos descontextualizados ao invés de atividades que realmente proporcionassem espontaneidade, liberdade de expressão através da interação, fazendo com que o aluno perceba que a aprendizagem da língua é uma atividade relevante para a vida e que tem caráter processual e dialógico. Faz-se necessária a valorização real dos usos da língua escrita, leitura e produção de textos. Portanto, pode-se pensar que essa reação seja uma manifestação de descontentamento em relação à qualidade de

---

<sup>42</sup> Vide, em anexo, algumas folhas recolhidas por curiosidade de uma escola pública de ensino fundamental, numa tentativa de entender esse ato de violência simbólica. Ao observá-las, com atenção, notam-se exercícios feitos mecanicamente, interpretações de textos superficiais, talvez nada que mereça ser realmente guardado. Nos anexos A, B, C, D aparecem exercícios de reconhecimento de categorias gramaticais, de pessoas e tempos verbais descontextualizados, utilização de tempos verbais sem realmente relacionar o porquê de seu uso, exercícios pouco significativos de correlações verbais.

Nos anexos E e F, definição de gênero textual a ser trabalhado, partindo da teoria que é abstrata ao aluno para depois propor a atividade, impedindo um contato mais real e espontâneo com o gênero escolhido.

ensino. As escolas, além de não proporcionarem condições de práticas sociais de leitura e escrita que atraíam os alunos, também não lhes transmitem noções de cidadania, pois papéis espalhados pelas ruas significam trabalho a mais para os varredores, desperdício, visto que muitos deles estão ainda em branco, desrespeito aos mestres, aos pais, atitude antiecológica, enfim um ato de vandalismo que vem se repetindo com o passar dos anos, numa proporção cada vez maior.

Assim, os alunos vêem os textos distanciados deles e concluem que não lhes pertencem, resultando o seu não-interesse, a sua alienação. O acesso ao conhecimento lhes é roubado pelo poder instituído, mas eles e, muitas vezes, seus professores, não têm essa percepção. A leitura e a produção de texto são dadas na escola como algo impessoal e não como uma produção humana. Elas fabricam leitores e produtores de textos de acordo com a destinação da classe social de cada um deles. Os mecanismos reais de poder na sociedade são mascarados

A leitura, como veículo de construção do conhecimento, e a escrita, como expressão de seu pensamento, são valores, poderes e, portanto, instrumentos de controle social. Os alunos terão contacto com uma leitura liberada e uma escrita como reprodução ou cópia do pensamento alheio; portanto, atividades permitidas, mas não livres.

Por esse motivo, os mecanismos de nível social de transmissão cultural têm tendência a garantir a reprodução da defasagem entre a distribuição do conhecimento e reconhecimento da língua legítima. A troca lingüística é também uma troca econômica, no sentido em que representa uma relação de comunicação entre emissor e receptor. Essa relação é pautada “no ciframento e deciframento” da língua e, por conseguinte, na operação de um código ou de uma competência geradora. Na verdade, os signos não se destinam unicamente a serem compreendidos, são também “signos de riqueza” (a serem avaliados) e “signos de autoridade” (a serem acreditados e obedecidos). (RIBEIRO, 2004, p. 80).

O não-leitor aceita como normal que os livros sejam para os “doutores”, aceita sem pensar, sem refletir ou ter consciência desse fato. Sem saber o porquê que esse acesso lhe foi negado, acha que a impossibilidade de entendimento e de leitura encontra-se nele e não a percebe como imposição de uma sociedade injustamente estruturada em classes sociais.

Conclui-se, por isso, que as técnicas para estimular a leitura e a escrita não funcionam, não são verdadeiras, não são autênticas, são pseudo-estímulos. É necessário que o conceito de ensino da língua materna seja revisto, porque a chamada crise de leitura e produção textual nada mais é do que uma forma de controle e dominação que nem mesmo professor tem ciência.

Desse modo, as indagações sobre práticas de leitura e escrita, realmente viáveis, direcionam essa pesquisa. Como proporcionar ao leitor uma entrada eficaz no texto, um contato com a

linguagem escrita que vá além da simples decodificação? Como ajudá-lo a compartilhar da construção de sentido, preenchendo os não-ditos, elaborando sua rede de interligação e entrelaçando os significados emanados da leitura com sua experiência de vida? Como ajudá-lo a ser autor de seu próprio discurso?

Sabe-se que a figura do professor que detém o saber e transmite-o ao aluno é obsoleta e ineficaz, se é que já foi eficaz em alguma época. O que se espera do professor numa sociedade grafocêntrica, globalizada, consumista, hedonista e tantas outras características contraditórias ao desenvolvimento da sensibilidade humana, é a disponibilidade para ajudar o aprendente a se apropriar de seu próprio processo de aprendizagem, tornando-o autor de seus atos e idéias, não sendo, assim, “aspirado” por esse mecanismo opressor criado pela mídia, pelo progresso tecnológico e pela exacerbada valorização do conhecimento científico, esquecendo-se de que a construção da identidade do sujeito decorre das experiências vividas em interação social.

A educação, hoje, exige um professor que domine o conhecimento necessário para exercer sua função, que tenha capacidade de relacionar-se harmoniosamente com o aluno, considerando-o em sua plenitude, que possua vivacidade e energia requisitadas pela nova geração e que seja um entusiasta, isto é, que seja capaz de propiciar o surgimento das situações que favoreçam as condições de aprendizagem.

O professor deve colocar-se como um mediador, um auxiliar, ser um elo entre o objeto de conhecimento e o aprendente, permitindo-lhe afirmar-se como sujeito autônomo, sem ser pressionado a desenvolver-se a sua (do professor) imagem e semelhança. Para tanto, o professor não pode deixar-se levar por modelos massificados ou receitas estéreis. É necessário valorizar que

Se os efeitos e as emoções têm íntima ligação com a inteligência e vice-versa, e se o ato de ensinar-aprender ocorre num processo relacional, teremos de levar em consideração toda variada gama de expressões dos afetos e das emoções, presentes na relação professor-aluno e, conseqüentemente, na transmissão e na apropriação do conhecimento. (ALMEIDA, 1993, apud ASSIS e OLIVEIRA, 1998, p. 250)

Parte-se do princípio de que a aquisição do conhecimento só é possível efetivar-se levando em consideração a visão interdisciplinar dialógica. Sob esse prisma, responde Leal a pergunta (2004, p.56): “Como o sujeito aprende? Mobilizando esquemas de conhecimento e de experiências, não de modo compartimentalizado, mas globalizado”.

Apoiar-se num processo de alfabetização que leve em consideração apenas a memorização do código, ou seja, a tecnologia da escrita, significa ilusão passageira, pois tão logo o sujeito se afasta dessa prática mecânica ele a esquecerá, retrocedendo, adquirindo o “status” de analfabeto

funcional. Só é possível progredir intelectualmente quando constantemente estamos acrescentando novos conhecimentos aos já adquiridos.

Faz-se necessário uma nova postura dos responsáveis pela condição da aprendizagem da leitura e da linguagem escrita, a fim de que eles adotem propostas concretas de melhoria do processo de construção do saber, que levem em consideração, além da necessária interação, as concepções de gêneros discursivos e textuais.

O termo interação tem sido empregado nos mais diversos sentidos, mas desejamos fixá-lo no seu sentido pragmático, no qual locutor e destinatário assumem papéis ativos, cujas vozes sejam realmente constitutivas de conhecimento e não no sentido de considerá-lo, meramente, um suporte para que o processo de ensino/aprendizagem ocorra.

Para Piaget (apud CASTORINA, 2005, p.11), a interação social é importante por causa do conflito cognitivo que estimula, servindo de base para a concepção construtivista de aquisição do conhecimento. Sendo assim, a criança interage com a escrita, levantando hipóteses sobre ela, constituindo e fixando progressivamente suas noções de linguagem.

Um passo além dessa noção, e que esclarece com maior eficácia como se processa essa aprendizagem é o enfoque dado por Vygotsky (apud COSTA, 2004, p. 23) à alfabetização e ao letramento escolar:

uma nova função psicológica superior sócio-constituída na interação com o Outro, mediada por formas/instrumentos e ferramentas (os técnicos, os sistemas de escrita/escritura e os gêneros discursivos e textuais, ou seja, a mediação (multi) semiótica instrumental e dialógica (orientação para o outro) das ações e do desenvolvimento humanos.

É preciso que os conceitos de alfabetização e letramento sejam entendidos, assimilados e utilizados nas práticas escolares, já que vivemos num país onde poucos, realmente, conseguem ler com proficiência ou produzir um texto complexo, mas são letrados, isto é, embora se utilizem indiretamente da leitura e da escrita para benefício próprio, não a dominam verdadeiramente, não conseguem utilizá-la de forma a se subjetivar socialmente, são incapazes de estabelecer relações de sentido.

Desse fato surge a necessidade de diferenciar alfabetização e letramento.

O termo letramento surgiu da necessidade de diferenciar os estudos das complexas práticas sociais da escrita em relação ao domínio individual de apropriação do código lingüístico, fundado na relação entre fonemas e grafemas, ou seja, na simples alfabetização. O conceito de letramento é mais amplo, há uma variedade de estudos sob sua égide, dependendo do sentido que o pesquisador dá ao termo, generalizando ou delimitando-o.

Kleiman (2003) destaca duas concepções de letramento - o modelo autônomo e o ideológico- que facilitam a compreensão das deficiências do ensino da língua materna nas escolas.

O modelo autônomo, apoiado na lógica e preso ao texto escrito, privilegia a produção da escrita que mais se distancia das práticas da oralidade e considera que as habilidades cognitivas atribuídas à escrita são decorrentes da escolarização. No entanto, segundo Kleiman ( 2003, p.30), deve-se ressaltar que:

Um olhar que veja a linguagem oral e a escrita não através das diferenças formais, mas através das semelhanças constitutivas, permite que pensemos a aquisição da escrita como um processo que dá continuidade ao desenvolvimento lingüístico da criança, substituindo o processo de ruptura, que subjaz e determina a práxis escolar.

O modelo autônomo de letramento, ainda, enfatiza a atribuição de poderes e de qualidades intrínsecos à escrita e, por extensão, aos povos ou grupos que a possuem. Assim, as operações abstratas e superiores são atribuídas àqueles que dominam a escrita, e conseqüentemente o fracasso da não aquisição desse código lingüístico recai no próprio indivíduo que pertence às camadas desprivilegiadas da sociedade e não nas políticas educacionais e na má distribuição de renda.

Para o modelo ideológico, as práticas de letramento são aspectos não só da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade.

As crianças das classes menos favorecidas economicamente são prejudicadas quando precisam fazer analogias do que se aprende na escola com as situações do cotidiano, já que no ambiente familiar a que pertencem não são incentivadas a ler, nem encorajadas a contar histórias que ajudam a desenvolver sua criatividade e imaginação, pois essas atividades não são para seus familiares básicas e concretas para a sobrevivência, não sendo, desse modo valorizadas. Provavelmente essas crianças estão fadadas a finalizar seus estudos no ensino fundamental, se a escola não modificar sua concepção de letramento e optar por um ensino que leve em conta as práticas discursivas de grandes grupos, principalmente de grupos não escolarizados, que estão inseridos de modo precário nas sociedades letradas tecnologicadas.

Para utilizar práticas sociais de leitura e escrita que realmente tenham sentido em determinado contexto social, é necessário pensar nos aspectos histórico-sócio-culturais da língua e fazer com que o aluno a perceba como um todo e não como partes fragmentadas e estanques.

E, infelizmente, a escola, que deveria ser a instituição mais importante de letramento, preocupa-se mais com a aquisição de códigos (alfabético e numérico), ao invés de preocupar-se com o aprendizado da língua como prática social; sendo assim, ela não garante por si só a aquisição de competências em muitas ou em todas as práticas sociais de oralidade, leitura e escrita. Os conceitos de letramento e alfabetização se confundem ou se sobrepõem devido à sua ambivalência,

e, diante desses fatos, encontra-se o grande desafio do professor: alfabetizar letrando, segundo o modelo ideológico.

Alfabetizar para o letramento significa proporcionar aos alunos condições de acesso às competências comunicativas, favorecendo-lhes novas relações com o mundo que os cerca e consigo mesmo. Ao oferecer condições de práticas de letramento é possível proporcionar-lhes a participação nas mais variadas formas e expressões da cultura de sua comunidade, de seu país, levando em consideração, também, as novas formas de comunicação interculturais, decorrentes das novas tecnologias, pois de nada adianta adquirir o código da escrita se eles não souberem como utilizá-lo. Portanto, é através da apropriação lingüística que os sujeitos adquirirão sua emancipação, sua autonomia.

As práticas e eventos de letramento ocorrem nas atividades enunciativo-discursivas que existem em suportes/portadores diversos: livros, revistas, jornais, painéis (outdoors), cartazes, telas de TV e de computador, panfletos, embalagens, bulas, listas telefônicas, receitas culinárias, etc.

Acontece, porém, que muitas crianças oriundas de comunidades analfabetas só entrarão em contato com esse material na escola, com o ensino formal, conseguindo a duras penas serem alfabetizadas, mas não letradas. São muitos os espaços de contacto com a escrita, mas a sala de aula é um dos espaços de aprendizagem que, pela sua organização e estrutura, é o mais apropriado, o mais específico devido a sua intencionalidade. Então, num país subdesenvolvido como o nosso, ela tem à missão de realmente ensinar o código de acesso ao conhecimento vigente nesta sociedade grafocêntrica.

A criança em contato com os mais diversos gêneros textuais, embora ainda possa não saber ler, apropriar-se-á de um conjunto de instrumentos essenciais a uma aprendizagem significativa.

Para Bakhtin (apud COSTA, 2004, p. 29), os gêneros textuais dividem-se em primários e secundários:

Um enunciado de gênero primário vai ser compreendido por sua relação com o contexto imediato, ou seja, com a situação de produção real, onde acontece a ação comunicativa. Nessa situação imediata, injuntiva de interlocução face a face de produção, há um autocontrole dos textos. Já um enunciado de gênero secundário constitui uma ação em si mesma e vai ser compreendido pelas (co) referências entre os enunciados dentro do próprio texto que deve ser sua própria rede de indicações coesas e coerentes.

Assim, a escola precisa inserir em suas práticas novas maneiras de produzir e ler textos, indo além da pura função visual de grafemas ou da transcrição mecânica deles:- alfabetizar letrando significa ter uma postura progressista e consciente diante do processo de aquisição do conhecimento:

Não se fica letrado da noite para o dia. Se letramento passa pela questão de saber usar a leitura e a escrita para interagir, é preciso admitir que esse jogo de interação e descoberta/reconstrução do mundo seu e do outro deve ser acessado e conquistado passo a passo. Deve-se, portanto, sentir o sabor de viver os “vazios” aparentes, os “espaços”/abismos entre teoria e prática. (RIBEIRO, 2004, p. 100).

Essa nova visão conduz o professor a uma nova concepção do ensino da língua, adotando o critério ideológico de produção de enunciados com sentido em lugar do critério tradicional de correção lingüística.

É missão da escola oferecer aos alunos novos paradigmas de entendimento do mundo; para isso, são necessárias políticas educacionais que invistam na formação do professor, na melhoria do seu salário, nas condições materiais da escola e nos recursos humanos.

A Psicopedagogia, voltada para o processo de aprendizagem e com os problemas dele decorrentes, tem como objetivo auxiliar tanto o aluno a se reintegrar à vida escolar normal, como sua família e seus professores, na tomada de decisões diante do processo de superação das dificuldades. Mas, sozinho, o psicopedagogo não conseguirá intervir nas posturas da escola e da família. Precisa contar com o apoio de outros profissionais da área, além do domínio do conhecimento e dos princípios de diferentes Ciências Humanas.

Sabe-se que muitos alunos do ensino básico público, ao entrarem em contato com a língua falada na instituição escolar, sentem-na como uma outra língua, que não a sua, uma língua “estrangeira”, diante da qual apresentam uma natural resistência pelas dificuldades de assimilar o que não entendem e são, injustamente, taxados de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou que demonstram má vontade, desinteresse ou mesmo que trazem consigo deficiências causadas pelo ambiente de origem e, na realidade, os problemas de aprendizagem decorrem mais das deficitárias relações estabelecidas na dinâmica escolar. É necessário que a equipe escolar se comprometa com a construção do conhecimento por meio de uma aprendizagem significativa, contextualizada, para que os aprendizes possam disponibilizar o conhecimento adquirido para superar os baixos índices de letramento.

Não se leva em conta que, em um país de dimensões continentais como o nosso, existem muitos “falares”, e impor uma única língua como ideal significa a exclusão de muitos indivíduos, inclusive dos que se comunicam através de sinais. Assim, refletir sobre uma concepção de linguagem é imprescindível, pois não se pode considerar apenas a sua manifestação oral ou escrita, sem levar em conta os aspectos objetivos, afetivos, socioculturais ou estruturais. É extremamente complexo apontar as causas de não aprendizagem. Seria ingênuo afirmar que fatores socioeconômicos são determinantes; estaríamos tendo uma visão reducionista do aprendente, uma

forma de manutenção de sua marginalidade, embora condições econômicas favoráveis possam auxiliar a aprendizagem.

Deseja-se ressaltar, neste momento, o quanto a Lingüística pode fornecer subsídios à Psicopedagogia, para que esta possa encontrar respostas às dificuldades na aquisição da leitura/escrita, isto é, quais são os conceitos lingüísticos que devem ser apropriados pelo psicopedagogo, para que ele possa dar embasamento teórico às suas ações de acordo com sua concepção de língua. Souza (2007, p.7) não crê que o desafio do psicopedagogo seja focalizar as habilidades lingüísticas, mas sim desconstruir a “noção de linguagem a-histórica vigente nas teorias e metodologias de leitura em voga e a conseqüente compreensão da linguagem como determinante tanto por fatores sócio-históricos, sujeitos à ideologia, quanto por fatores inconscientes, afetados pelo desejo.” Enfim, uma nova postura diante do ensino da língua implica, primeiramente, uma mudança de concepção do que se entende por língua. Enquanto isso não ocorrer, a escola será espaço privilegiado apenas para a alfabetização.

## REFERÊNCIAS

- ASSIS, Maria B. A. C. de; OLIVEIRA, Maria L. de. A psicologia do Educador – a criança e o adolescente na atualidade. In: OLIVEIRA, Maria L. de. **Educação e Psicanálise: história, atualidade e perspectiva**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- BARBOSA, Raquel L. L.. **Dificuldades de leitura: a busca da chave do segredo**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- CASTORINA, José A. et al. **Piaget – Vygotsky: novas contribuições para o debate**. 6. ed. 6. impr. Tradução Cláudia Sachilling. São Paulo: Ática, 2005.
- COSTA, Sérgio R.. **Interação, Alfabetização e Letramento: uma proposta de/para alfabetizar, letrando**. In: MELLO, Maria C. de; RIBEIRO, Amélia E. do A. (Orgs.) **Letramento: significados e tendências**: Rio de Janeiro: Wak, 2004, p. 13-49.
- KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1995. (Coleção Letramento. Educação e Sociedade).
- LEAL, Leiva de F. V.. **Sujeito letrado, sujeito total: implicações para o letramento escolar**. In: MELLO, Maria C. de; RIBEIRO, Amélia E. do A. (Orgs.). **Letramento: significados e tendências**. Rio de Janeiro: Wak, 2004, p. 51-64.
- MOLINA, Camila. Pintura e escrita para aprender a ver o mundo. **O Estado de São Paulo, São Paulo**, 14 nov. 2007, Caderno 2, p. D7.
- RIBEIRO, Alexandre do A. **Desconstruindo a pergunta. “É possível ensinar a ler?”**: anotações a partir da Psicopedagogia e da Lingüística ou “Não adianta trocar o espelho se não for trocada a

imagem". In: MELLO, Maria C. de; RIBEIRO, Amélia E. do A. (Orgs.). Letramento: significados e tendências. Rio de Janeiro: Wak, 2004, p. 65-103.

SOUZA, Sérgio Augusto Freire de. **Habilidades lingüísticas na leitura e na escrita: um desafio psicopedagógico?** Disponível on line em: <http://www.elton.com.br/psicopedagogia.htm> Acessado em: 13 ago.2007.

#### Anexo A:

depressa adv = de modo  
com adv = de modo  
é verbo ser  
tomou verbo  
mais adv intensidade  
provaravelmente  
lá adv lugar  
sempre adv tempo  
amanhã adv tempo  
brigasse verbo  
estudo verbo  
havia verbo  
perto adv lugar  
fora adv lugar  
saiu verbo  
por preposição

**Atividades - Preparação para prova**

1- Localize nas orações abaixo, as preposições:

a) Trabalhamos com você e não contra você.

b) Andava sem pressa.

c) O livro estava sobre a mesa.

**Anexo B:**

d) falavam (de crianças)

## II - Complete com as preposições

em um restaurante, o cliente reclama com  
a garçom:

— Vou fazer uma reclamação com seu  
patrão! Não estou gostando nada dessas mesclas  
que estão resando sobre minha cabeça e mi-  
nha comida

— O garçom não perde a deus:

— O senhor não precisa se preocupar  
com isso. Vou abrir a janela e troco  
por auton de seu agrado.

## 3. Dê a a pessoa e o tempo dos verbos abaixo:

falava 1<sup>o</sup> pes. sing. Pret. Per

comprei 1<sup>o</sup> pes. sing. Pret. Per

dalava 3<sup>o</sup> pes. sing. Pret. Imp

leio 1<sup>o</sup> pes. sing. Presente

visitamos 1<sup>o</sup> pes. plural. Presente

conversavas 2<sup>o</sup> pes. sing. Pret. Imp

jogas 2<sup>o</sup> pes. sing. Presente

mandarei 1<sup>o</sup> pes. sing. Fut. Pre

mandaria 1<sup>o</sup> pes. sing. Fut. Pre

viajávamos 1<sup>o</sup> pes. plural. Futuro Pret

Anexo C:

Imperfeto

P = Eu comia pão todos os dias  
I = Eles cantavam no palco

b) P = Clara cantou ontem no bar  
I = Luciana santava todos os dias

c) P = Lucas está com gripe  
I = Eu estava com fome ontem a noite

d) P = Carla teve outra chance com seu namorado  
I = Jessica tinha um namorado bonito

e) P = Carlos vendeu sua casa  
I = Camila vendia cd's

f) P = mamãe trouxe hambom ontem  
I = papai trazia chocolate

g) P = Cais entregou a aliança para sua namorada  
I = Marcia entregava tortas a padaria

h) P = Eu via um pássaro  
I = Eu via muitos barcos

i) P = Ele via de ônibus  
I = Ela via de São Paulo

j) P = Caio escreveu uma poesia

Anexo D:

26/09/07

b. Por pouco ele não concluía o jogo  
Por pouco ele não havia concluído o jogo

c. Fernando já fantava quando recebeu o convite  
Fernando não havia fantado quando recebeu o convite.

d. Nós víamos o homem antes de ele perder o controle  
Nós havia visto o homem antes de ele perder o controle

e. Ele escutaria a redação antes de se preparar para falar  
Ele havia escutado a redação antes de se preparar para falar

f. O cantor já falava disso antes de o foto acontecer  
O cantor havia falado disso antes de o foto acontecer

2. Copie os períodos usando duas canetas. Escreva em vermelho o que aconteceu antes e em azul o que aconteceu depois.

a. Quando minha namorada chegou eu já saí

b. Eu ganhava a competição quando o técnico chegou  
apressado

c. Fui ao interior porque receberia um prêmio

d. Quando você acordar às dez horas nós já levantamos

e. Nós já fomos embora quando os convidados chegaram

## Anexo E:

# 4º Bimestro

## Artigo de Opinião

### Quem diz?

O jornalista ou colaborador do jornal / revista, na verdade, pode ser qualquer pessoa de relevância para o público leitor desses veículos. É interessante notar que o nome do articulista é extremamente importante pois se trata de um gênero assinado.

### O que diz?

Um artigo de opinião sempre diz algo em relação ao já dito, ou seja, esse texto é escrito com base em uma notícia ou uma reportagem, uma música, um romance, um filme, etc. Vale destacar que o importante em um artigo de opinião é o julgamento e sentimento a convicção do autor que o assina.

### Como diz?

O artigo de opinião é escrito em parágrafos e claramente argumentativo e comenta sempre algo já dito. Pode aparecer narrativas, citações, referências ao já dito escrito, aspas para citar o discurso alheio etc.

### Por que diz?

Anexo F:

O artigo de opinião é escrito para fazer o leitor aderir ao ponto de vista de proferidor, negando e criticando opiniões diferentes apresentadas

Para quem diz?

O artigo de opinião é dito para um grupo específico: o leitor de revista ou jornal

Não esquecer!!!

Lezer um artigo de opinião para a próxima aula (16/10/07)

Atividade

# AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO – PROJETO RÁDIO-ESCOLA

*Sirlene de Castro OLIVEIRA\**

*Telma Maria Santos CASTILHO\*\**

## **Resumo**

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma instituição da rede pública de Uberaba/MG e se constitui na incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação na escola. Visa apresentar algumas considerações sobre o uso do rádio como veículo de comunicação e ferramenta de apoio pedagógico na formação do conhecimento e aplicação de novas abordagens de ensino e estratégias pedagógicas. Para tanto, montou-se uma rádio-escola formada por uma equipe de vinte e três alunos do ensino fundamental e médio, que de forma alternativa (presencial e on-line) aborda temas como: ética, cidadania, afetividade e sexualidade, preservação do meio ambiente, globalização, a mídia e sua influência na vida das pessoas, dentre outros. Por meio da produção e apresentação de programas de rádio, o aluno participa diretamente e ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** *Educação; TICs; Rádio-escola.*

## TECHNOLOGICAL INFORMATION AND EDUCATIONAL COMMUNICATION – RADIO SCHOOL PROJECT

### **Abstract**

This research was developed in a Public Institution of Uberaba/MG and it constitutes the incorporation of the Technological Information and Communication at school. It aims to present some considerations about the using radio as a communicative vehicle and as a pedagogical support and an application of the new educational and pedagogical strategies. For this study, a radio-school was created by a team of twenty-three students of the Elementary School and High School by an alternative way (presence or on line) boarding such topics: ethics, citizenship, affectivity and sexuality, environmental preservation, globalization, media and its influences in people's life and

---

\* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Coordenadora do Curso de Pedagogia, Professora de Gestão e Supervisão Escolar do Curso de Pedagogia da Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC, de Uberaba. Orientadora da pesquisa. E-mail: sirlecastro@yahoo.com.br

\*\*Professora de Pesquisa Educacional da E. E. Professora Corina de Oliveira. Especialista em Docência na Educação Superior pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM. E-mail: telcastilho@gmail.com

others. By the production and the radio programs, the students could participate directly and actively in the teaching-learning process.

**Key-words:** *Education; Technological and Educational Communication; Radio-School*

## **Introdução**

Quando se fala em TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) na formação inicial de professores, principalmente os que trabalham nas escolas da rede pública, surgem situações-problema e crenças errôneas a respeito da utilização correta dessas tecnologias no desenvolvimento de suas atividades docentes.

É indubitável que a maioria das escolas que se dizem detentoras de uma gestão democrática pregam o uso das TICs como ferramenta de apoio pedagógico e fator motivacional na produção e transmissão do conhecimento no desenvolvimento de habilidades e competências dos seus alunos.

Parece contraditório, mas a escola pode se enganar, e muito, acerca dessas afirmações. Atualmente muito se fala em inovação pedagógica, tecnológica, valorização profissional e humana, participação ativa dos alunos e gestão democrática e muitas escolas acabam por esquecer que o papel determinado a cada um se projeta nas ações efetivas que demonstrem essa condição.

Vamos falar um pouco do que entendemos como “participação ativa”, nessa questão. Visualize um ambiente escolar delineado pela integração da informação por meio de uma rádio-escola comandada exclusivamente pelos alunos, onde a programação está voltada para a realidade da comunidade escolar e os programas são transmitidos no início das aulas e durante o recreio.

Quando afirmamos que isso é possível e que vem acontecendo há mais de dois anos por meio de uma pesquisa desenvolvida em uma escola da rede pública, quase sempre o maior questionamento feito pelos professores é em relação ao uso de alguns minutos das aulas para a transmissão dos programas e o fato de estes serem produzidos exclusivamente pelos alunos.

É necessário compreendermos que, nesse caso, existe uma grande barreira no exercício da comunicação, pois fica evidente que esses educadores ainda utilizam em suas práticas educativas aquele modo “arcaico” do professor como detentor absoluto do conhecimento, que privilegia um aprendizado metódico, padronizado, sem significado para o aluno.

Atualmente, a tecnologia educacional é uma realidade nas escolas; porém, faz-se necessário criar ambientes facilitadores que incluam nova postura da escola, novas atitudes docentes, com metodologias que permitam a participação ativa do aluno no processo educacional. O maior desafio, hoje, nas instituições de ensino, é usar a tecnologia de forma inteligente e eficiente na produção do conhecimento. Mas até que ponto isso é realmente possível?

O presente artigo constitui-se na versão sintetizada da pesquisa que iniciamos ainda na faculdade durante o curso de graduação em Pedagogia na Universidade Presidente Antônio Carlos e concluímos no decorrer do curso de Especialização em Docência no Ensino Superior da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, ambas em Uberaba.

Para realizar o trabalho montamos uma rádio-escola e capacitamos um grupo de vinte e três alunos do ensino fundamental e médio para se responsabilizarem pela produção e divulgação dos programas. Procuramos observar o papel desses alunos como produtores e transmissores do conhecimento por meio do rádio e a receptividade dos alunos, professores, funcionários e administradores da escola.

Verificamos, também, por meio de gravações e filmagens, o modo como professores e alunos se posicionam ou são posicionados diante dos TICs na escola, seus anseios e suas angústias.

Realizamos observações do comportamento dos alunos em sala de aula e durante o recreio, quando a rádio estava “no ar” e fora “do ar”, bem como entrevistas para coleta de dados, procurando identificar seus hábitos de estudo na tentativa de compreender os processos de ensinar e aprender fazendo uso das TICs. Discutimos, ainda, o projeto com os professores e a administração da escola para aprovação e implantação da rádio-escola.

O fator principal de termos escolhido o rádio como mídia central dessa pesquisa é justamente o fato de ele ser uma ferramenta pedagógica que trabalha de forma ampla: com o computador, a fotografia, a televisão e o jornal. Para produzir um programa de rádio, o aluno faz pesquisa utilizando a internet, lê jornais e revistas, assiste à TV, tira fotografias, enfim, interage com diversas tecnologias.

### **Aplicação da Tecnologia à Educação**

A sociedade do conhecimento e da informação apresenta atualmente oportunidades significativas para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na educação. As tecnologias nos ajudam a realizar o que já fazemos ou desejamos com mais interesse e, se tivermos propostas inovadoras, facilitarão a mudança. E, melhor ainda, com participação ativa dos principais interessados (alunos), pois estes têm verdadeira motivação no que diz respeito ao uso das tecnologias na aprendizagem, já que, por mais desprovido que seja, o aluno detém algum conhecimento tecnológico. A criança que chega à escola já tem acesso às mídias e passa longo tempo em frente à televisão, utiliza computadores, navega na internet, ouve rádio e CD e joga *games*. É esse o seu perfil e a escola não pode ignorar o seu conhecimento.

Vivemos em um momento histórico-cultural que nos remete à necessidade de parar e refletir sobre qual direção tomar. Há propostas as mais diversas, em todas as partes, para se encontrar um parâmetro, a fim de que as novas gerações estejam preparadas para aprender e, sobretudo, aprender

a aprender por toda a vida. Isso pode indicar a possibilidade de uma nova concepção do que seja educar. Diante de uma realidade globalizada, marcada por discriminação e injustiças, faz-se necessária uma real afirmação e concretização do princípio constitucional da igualdade. Percebemos que o mundo precisa urgentemente de mudanças e a construção de uma sociedade democrática, igualitária e justa é algo muito mais complexo do que se pensa, pois abrange a questão ética de cada um.

As TICs vêm influenciando nossas vidas em uma dimensão considerável, principalmente a televisão, o computador (conectado à internet) e o rádio, com grande poder de disseminar idéias e valores. Podemos dizer que eles “educam” informalmente as pessoas.

A escola não pode mais ignorar esses meios de comunicação, uma vez que já detém a função de se comunicar com as pessoas, captar suas ansiedades e desejos. Precisa sim, saber utilizá-los em prol de uma educação de qualidade, que favoreça a democracia e a integração social. Moran (2000, p. 11) alerta:

Muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais. Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, desmotivamo-nos continuamente. Tanto professores como alunos temos a clara sensação de que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas. Mas para onde mudar? Como ensinar e aprender em uma sociedade mais interconectada?

Para obtermos resultados satisfatórios com o uso dessas tecnologias, precisamos ter clareza das intenções e objetivos pedagógicos das possíveis formas de utilização no aprimoramento e construção do conhecimento. E isso passa necessariamente por uma educação específica que se concretiza efetivamente no ensino superior. É fundamental a preparação acadêmica para o uso adequado das novas tecnologias nos ambientes escolares, principalmente nos cursos de Pedagogia, que formam profissionais para atuarem em várias instâncias do sistema educacional.

Para Masetto (2000, p. 135), ainda hoje, no ensino superior, o uso de tecnologia adequada ao processo de aprendizagem não é tão comum, o que faz com que os novos professores do ensino fundamental e médio, ao ministrarem suas aulas, praticamente copiem o modo de fazê-lo e o próprio comportamento de alguns de seus professores de faculdade, dando aula expositiva e, às vezes, sugerindo algum trabalho em grupo com pouca ou nenhuma orientação.

De nada adianta para a escola fazer uso do rádio, por exemplo, sem um objetivo bem definido a ser alcançado e um acompanhamento pedagógico eficaz das atividades que envolvem essa tecnologia. A rádio-escola tem o poder de sensibilizar e motivar os alunos através de constantes e novos desafios, possibilitando o crescimento individual e coletivo, promovendo a inclusão social e oportunidades de qualificação para o trabalho. Quando as atividades que envolvem o uso da rádio-escola são direcionadas para a pesquisa, tornam-se ainda mais significativas, pois o

aluno tem prazer em pesquisar para produzir um programa de rádio, o que favorece o processo de ensino-aprendizagem.

A interação humana na comunicação é fundamental no processo educativo. A relação professor-aluno ocorre em via de mão-dupla: um fala, o outro responde, existe um intercâmbio de informações. Nesse aspecto, a comunicação torna-se mediadora das tecnologias, criando novas alternativas e possibilidades de comunicação. Infelizmente, na maioria das escolas, ainda prevalece a comunicação vertical, centrada no saber do professor como poder. O modelo de escola tradicional ainda prevalece como um modelo de se fazer. Vista pelo aluno como um ambiente austero, conservador, cerimonioso e nada empático. Caracteriza-se pela disciplina rígida e pela reprodução dos modelos de transmissão do conhecimento. Apresenta-se como único lugar em que se tem acesso ao saber. O aluno é visto como um mero receptor do conhecimento e não participa ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

A incorporação das TICs na escola contemplam, portanto, a aplicação de novas abordagens de ensino e estratégias pedagógicas, pois exige novas posturas do professor e da escola.

Para Sampaio; Leite (1999, p. 15), o papel da educação deve voltar-se à democratização do acesso ao conhecimento, produção e interpretação das tecnologias, suas linguagens e conseqüências. O professor precisa estar preparado para trabalhar com as TICs na escola encarando a educação e sua função social com maior abrangência.

### **O rádio como ferramenta de apoio pedagógico**

Como afirmamos anteriormente, o fator principal de termos escolhido o rádio como mídia central dessa pesquisa é porque ele é uma ferramenta pedagógica que trabalha de forma ampla com diversas tecnologias, além do enorme alcance que o mesmo tem em todo o país por ser um meio de comunicação bastante difundido, envolvendo praticamente todas as camadas da população, e por ser um veículo de comunicação relativamente barato. O surgimento do rádio é considerado uma das grandes revoluções ocorridas na comunicação de massa, teve como seu antecedente o fonógrafo de Edison, que conseguiu gravar e conservar a voz humana. Essa nova forma de mídia permitiu quebrar alguns paradigmas existentes na época, passando, com isso, a ser uma mídia alternativa em relação ao jornal e ao papel impresso em geral.

Não existe uma concordância mundial a respeito de quem inventou o rádio. Sabe-se que a existência de ondas eletromagnéticas que se propagam no espaço foi demonstrada, teoricamente, pela primeira vez, em 1870, pelo físico inglês James Maxwell, e comprovada empiricamente pelo alemão Heinrich Hertz, em 1888. A história oficial atribui sua utilização prática na comunicação a

distância ao italiano Guglielmo Marconi, que fez a sua primeira apresentação da comunicação sem fio em 1896. A primeira transmissão de voz por ondas eletromagnéticas foi atribuída ao canadense Reggie Fassedden. Segundo Júnior (1999), se resgataremos um pouco da nossa história, foi no Brasil que se deram de fato as primeiras experiências com radiotransmissão, realizadas pelo padre brasileiro Landel de Moura, nascido em Porto Alegre, em 1861.

Inicialmente o rádio era utilizado apenas como técnica de comunicação a distância, ampliando seu uso ao final da 1ª Guerra Mundial. A empresa Westinghouse, fábrica de aparelhos eletrônicos localizada nos EUA, foi responsável, quase por acaso, pelo surgimento da radiodifusão. Ela fabricava aparelhos de rádios para tropas, durante a 1ª Guerra Mundial, e, com o término do conflito, ficou com uma enorme quantidade de aparelhos estocados. Para evitar o prejuízo foi instalada uma antena na própria fábrica, para transmitir música aos moradores das proximidades que comprassem os aparelhos de rádio. Dessa forma, todo o estoque foi comercializado e o rádio encontrou seu espaço na sociedade.

Além dos benefícios da rádio-escola citados anteriormente, ela propicia aos alunos a expressão de idéias, a produção de conhecimento, a informação, a comunicação e a integração social. Estimula, ainda, o pensamento crítico em relação à influência da mídia na vida das pessoas, inclusive no desenvolvimento da formação da cidadania, propiciando espaço ao jovem para não só ouvir especialistas, mas também discutir sobre sensações, emoções e os conflitos existentes nos relacionamentos interpessoais, percebendo, dessa forma, a si próprio, reconhecendo e respeitando seus sentimentos e dos outros.

A produção do conhecimento com autonomia, com criatividade, com criticidade e espírito investigativo provoca a interpretação do conhecimento e não apenas a sua aceitação. Portanto, na prática pedagógica o professor deve propor projetos que provoquem um estudo sistemático, uma investigação orientada, para ultrapassar a visão de que o aluno é produto e objeto, e torná-lo sujeito e produtor do próprio conhecimento (BEHRENS, 2000, p. 86).

A rádio assume um papel poderoso de catalisador da melhoria e inovação do processo ensino-aprendizagem, que é o trabalho em equipe. O professor que nunca fez uso do computador e internet em suas aulas, por exemplo, pode começar pela reflexão acerca dos próprios processos de aprendizagem. Compreendendo como ele próprio aprendeu e o que mudou em sua aprendizagem com a tecnologia, poderá desenvolver estratégias para trabalhar com seus alunos. Dessa forma, quando a rádio entra “no ar”, o professor pode sugerir sites de pesquisa para aprofundar o aprendizado a respeito de um tema específico, bem como demonstrar que o processo de ensino-aprendizagem é potencializado quando se trabalha em redes colaborativas.

Com o avanço da globalização, faz-se necessário aprender a aprender, saber raciocinar, ser crítico e analítico. Esse deve ser um dos aspectos fundamentais da educação, e é dentro dessa perspectiva que o projeto “Rádio-escola” deve ser pensado.

A rádio-escola leva o professor a refletir sobre sua prática em sala de aula, pois exige uma nova postura, que o leva a buscar novas formas de aprender e se apropriar criticamente das informações transmitidas e ser um mediador dessas informações para os alunos, levando-os a desenvolver a reflexão sobre a linguagem e a programação radiofônica.

A rádio propicia, ainda, principalmente com o uso da internet, a expansão do acesso à informação atualizada para promover a comunicação a diversas áreas da educação. Segundo Lemos (2004, p. 101), a informática permite aliar o conhecimento da natureza às formas de funcionamento da sociedade moderna, pois se cria a possibilidade de leitura da realidade, traduzida pela linguagem digital, automatizando a informação. Por meio da criação de sites colaborativos, a escola pode divulgar o trabalho produzido, permitindo, assim, estabelecer novas relações com o saber, as quais ultrapassam os limites da educação tradicional e rompem com os muros da escola, gerando mudanças significativas em seu interior. O espaço escolar se torna mais aberto e flexível, propiciando a participação ativa entre professores e alunos, entre eles e outras pessoas no interior e exterior da escola, tornando-a mais viva e dinâmica, pois a expõe a críticas legitimando o processo de ensino-aprendizagem.

A utilização do rádio como recurso didático exige que o professor seja criativo, conheça as características e peculiaridades dessa ferramenta. Provoca, também, a superação dos modelos tradicionais de ensino, incorporando inovações e novas formas de ensinar que satisfaçam as necessidades da sociedade nessa nova conjuntura, constituída pelo avanço tecnológico.

Essa nova sociedade pós-industrial, também chamada sociedade do conhecimento, requer novas competências e novas posturas, exigindo um indivíduo participativo, pesquisador, capaz de pensar criticamente e de construir sua autonomia intelectual. Cabe então à escola, enquanto instituição responsável pela formação do sujeito, formar pessoas capazes de lidar com o avanço tecnológico, colocando o educando em contato com as TICs de forma apropriada, bem como colocar a tecnologia a serviço da educação.

É notório que a velocidade com que se propaga a informação e o acesso à mesma não garante a sua efetiva conversão em conhecimento. Aos alunos é disponibilizado o acesso às informações, mas raramente à produção das mesmas.

A rádio-escola oportuniza ao aluno comunicador (que produz e apresenta os programas) produzir, reelaborar e compartilhar sua própria informação. Por meio de pesquisas em diversas mídias, ele precisa direcionar os programas para o interesse do público alvo, ou seja, alunos e professores. Se isso não ocorrer, a programação deixa de ser atrativa e não atinge um dos

principais objetivos dos programas de rádio, que é informar pelo entretenimento. Dessa forma, o aluno “produz” as notícias da própria escola promovendo a coletividade. Torna-se descobridor, transformador e produtor do conhecimento, contemplando uma aprendizagem colaborativa.

A força e o poder da rádio-escola surpreendem a todo momento, pois a informação repercute de forma instantânea, direta e indiretamente. Um ouve, fala para o outro e todos acompanham o fato, num curto espaço de tempo. A rádio-escola consegue atingir todas as faixas etárias, mobilizar e agitar a escola, unir e politizar os alunos.

O caminho para que uma rádio-escola cumpra o seu papel educativo é ampliar a cada dia os serviços à comunidade escolar e preservar a confiança do ouvinte (alunos, professores e funcionários) na veiculação da mensagem. É importante a escola entender que a prestação de serviço educacional por intermédio do rádio possui grande força e poder. O rádio tem a magia de cativar e seduzir os alunos, conduzindo-os a atitudes e comportamentos conforme o sugerido pela equipe, o que lhe possibilitará resultados positivos se forem bem canalizados com as propostas de mudança e transformação.

#### **A rádio-escola sob o olhar do aluno**

As primeiras reações que a rádio despertou nos alunos foram: alegria, entusiasmo, liberdade de expressão, vontade de participar, admiração pela equipe que produz e apresenta os programas. Ao fazer uso da rádio como recurso pedagógico, facilitamos um clima de interação pessoal e grupal que ultrapassa o conteúdo e estimula a auto-estima, construindo um referencial rico de conhecimento e emoções por meio da prática.

Pedimos para alguns alunos, integrantes da equipe de produção, que escrevessem ou falassem sobre a rádio-escola, e ficamos surpresos com as declarações, tamanho entusiasmo demonstrado. A título de exemplificação, a transcrição da fala de uma aluna do ensino médio: “Quando falo da rádio não lembro dos aparelhos, do estúdio. Quando falo da rádio me lembro dos momentos que já passei. Me lembro dos meus amigos, da minha equipe, equipe que coloquei no coração e defendo com unhas e dentes. A rádio é mais que algo para o meu futuro, é parte da minha vida! São momentos e experiências que eu vou contar para meus filhos e netos. A rádio significa momentos bons e felizes, que eu vou guardar para sempre no meu coração” (entrevista concedida por Gleisse Alcântara – aluna do 1º ano do ensino médio).

Percebemos que o grande diferencial da rádio-escola na Escola Estadual Professora Corina de Oliveira é justamente a participação ativa dos alunos desde a escolha, por meio de votação, do nome da rádio, “Rádio Corina”, da mascote, “Ed Duca do Oliveira”, o slogan que é sucesso dentro e fora da escola, “Rádio Corina em sintonia com a educação”, da cobertura de eventos fora da escola

para publicação de matérias no site “<http://www.corina.br22.com>” e, principalmente, a produção e apresentação dos programas com orientação pedagógica, feita exclusivamente pelos alunos.

A programação diária é bem diversificada:

- “Fala aí, professor”. Um programa de entrevistas dedicado especialmente aos professores da escola;
- “Agenda Cultural” com os principais eventos da cidade;
- “Informativo Corina”, um programa de informações no qual os alunos ficam sabendo o que acontece na escola Corina, em Uberaba e no mundo. O diferencial do programa é justamente o fato de ser totalmente "ao vivo".
- Exige, praticamente, a participação todos os integrantes da equipe, pois é muito dinâmico e precisa acompanhar a velocidade das informações;
- “Canal do aluno”, dedicado especialmente aos alunos da escola, com espaço para discussões e idéias inovadoras;
- “PaparazzoCorina”. Um programa divertido, que apresenta notícias envolvendo funcionários e alunos. E tem o seguinte slogan: “Cuidado! Fique de olhos bem abertos, pois ninguém está livre de ser fisgado pelo Paparazzo”.

E, ainda, programas eventuais como o “Tema do dia é...”, “Rádio-novela”, “Plantão Corina”, além dos programas de músicas e recadinhos, disponíveis diariamente na programação durante o recreio. A rádio funciona nos três turnos, matutino, vespertino e noturno, e os programas, com duração de, no máximo, cinco minutos, são apresentados no início das aulas e durante o recreio.

Os alunos da equipe de produção fazem a cobertura dos principais eventos da escola e de vários eventos da cidade ligados ao setor educacional. Já estiveram presentes em universidades, escolas, teatros, etc, inclusive em outras cidades, acompanhando eventos como: as Olimpíadas de Matemática, Química e Física, em São Carlos/SP, e o Encontro Regional dos Gestores Escolares de Minas Gerais, em Sacramento/MG.

### **A formação da equipe de produção**

Como usuário da rádio-escola, o aluno deverá ser iniciado como pesquisador e investigador, para produzir os programas. Nesse contexto, são imprescindíveis orientações e treinamentos por meio de cursos de capacitação, periódicos, o que requer disponibilidade e vontade dos profissionais da educação. A escola precisa fazer parcerias com Universidades<sup>43</sup>, no

---

<sup>43</sup> A Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC/Uberaba é grande incentivadora, disponibilizando professores e alunos estagiários para os cursos de capacitação da Equipe de produção dos programas.

sentido de promover palestras, cursos e oficinas com temas específicos relacionados à ética pessoal e profissional e direcionados à produção de programas radiofônicos. Para Moran (2000, p. 63):

Necessitamos de muitas pessoas livres nas empresas e nas escolas, que modifiquem as estruturas arcaicas e autoritárias do ensino – escolar e gerencial. Só pessoas livres, autônomas – ou em processo de libertação – podem educar para a liberdade, podem educar para autonomia, podem transformar a sociedade. Só pessoas livres merecem o diploma de educador.

Ensinar fazendo uso das TICs será eficaz se mudarmos nossa forma de encarar o ensino. Enquanto novas posturas não forem assumidas diante do novo, e não forem deixados de lado as formas convencionais que mantêm distantes professores e alunos, a educação não avançará o suficiente. Somente o ensino verdadeiramente significativo para o aluno é capaz de promover transformações.

Os alunos participantes conhecem, por meio de curso de capacitação, todo o processo de produção de programas de rádio. Entre os cursos e oficinas oferecidos estão: Ética e Cidadania, Locução e Técnica em Rádio, Relacionamento Interpessoal, Oratória, Português: gramática e interpretação de textos e Análise Crítica da Mídia.

Torna-se importante considerar que a regra geral da linguagem radiofônica, dentro de uma rádio-escola, deve ser seguida à risca, ou seja, utilizar-se de linguagem clara, direta, correta, objetiva e agradável, sendo imprescindível também uma fala pautada na ética e no respeito à diversidade cultural.

Para Porchat (1993), a notícia deve responder às perguntas: o quê? (o assunto), quem? (personagens envolvidos), onde? (local onde acontece o fato), quando? (data, hora), como? (modo como aconteceu o fato), por quê? (causas). A mensagem radiofônica precisa ser envolvente, chamar a atenção, fazer com que o ouvinte participe emocionalmente da mensagem. O rádio é basicamente emoção e o único recurso com o qual ele conta é o som. A fala, a palavra, é a base informativa que, se bem utilizada, é capaz de cativar o receptor. Por isso, algumas dicas de redação são importantes.

A estrutura gramatical e lingüística:

- precisa ser linear, observando um desenvolvimento lógico da idéia;
- formar frases sempre em ordem direta, isto é, sujeito, verbo, complemento;
- usar frases curtas e sintéticas. Ir direto ao assunto é um dos princípios básicos do discurso radiofônico;

- evitar monotonia, intercalando frases simples com outras um pouco mais longas;
- buscar sinônimos para palavras difíceis e compridas;
- usar o verbo sempre no presente do indicativo quando se tratar de texto jornalístico; isso vai demonstrar instantaneidade e atualidade, características do rádio;
- preferir o singular ao plural, quando não alterar o significado;
- evitar o uso de figuras de linguagem que não estejam incorporadas ao uso comum;
- utilizar vocabulário simples, evitando cacófonos ou a repetição de palavras;
- evitar expressões que se contradizem e expressões redundantes;

### **Considerações Finais**

Ao fazer uso do rádio como recurso educativo, a escola estimula não apenas os alunos, mas também professores, funcionários e comunidade em geral. Para o bom funcionamento de uma rádio-escola é fundamental a colaboração e participação de todos os envolvidos direta ou indiretamente. Sendo assim, a escola deve estar aberta ao diálogo e à participação e, por meio da comunicação via rádio, promover a integração da escola com a comunidade. Além disso, é preciso aprender novas formas de relacionamento, posturas, iniciativa, criatividade, comunicação e trabalho em equipe.

É extremamente importante repensar a formação do professor e a necessidade da aquisição de novas competências e habilidades para atuar na formação do cidadão capaz de aprender a aprender.

São necessários, também, gestores e coordenadores escolares mais abertos e comprometidos com a educação, que favoreçam o processo pedagógico, que apoiem professores e funcionários inovadores. Afinal, todos que trabalham na escola são, de certa forma, educadores, pois contribuem para a construção do conhecimento, desde o porteiro que acompanha de perto o comportamento dos alunos, os empregados, que limpam a escola e preparam o lanche, e os secretários escolares, que atendem pais, alunos e professores, além de efetuarem o registro da vida escolar dos educandos.

Se gestores e coordenadores dedicassem um pouco mais do seu tempo para ouvir esses funcionários, perceberiam que estes não permanecem estacionados, totalmente passivos; eles interagem de forma ampla com todos os segmentos da escola e podem, se bem preparados, contribuir de forma efetiva na organização da escola.

O conhecimento, sem dúvida, torna-se mais produtivo se o integramos em uma visão ética pessoal que favoreça a participação de todos os envolvidos no processo educacional,

transformando-o em sabedoria, em saber pensar para fazer melhor, para incorporar novos pontos de vista, para estabelecer pontes entre a experiência, a teoria e a prática.

Todo indivíduo produz melhor se motivado e integrado ao seu ambiente de trabalho. Enquanto permanecerem nas escolas as hierarquias absolutas do “eu mando e você obedece”, do “eu sei o que é melhor para todos”, a competência e iniciativa são aniquiladas e tudo o que se faz é só para impressionar e agradar superiores arrogantes. Moran (2000, p. 25) nos alerta para o fato de que, ainda hoje, nas escolas, há mais pessoas voltadas para dentro de si, mais repetidoras do que criadoras, mais desorientadas do que integradas.

Dessa forma, considerando que a escola representa uma comunidade de pessoas empenhadas na melhoria da educação oferecida, é primordial que ela proporcione condições e recursos para uma maior capacidade de iniciativa na sugestão e concretização de atividades e serviços escolares, que proporcione a capacitação adequada de todos os agentes educativos da escola – pessoal docente e não docente.

A escola precisa, inclusive, ser um lugar atraente, um espaço estimulador de aprendizagem e ao mesmo tempo transformador das organizações sociais, políticas e produtivas. Portanto, o gestor competente é aquele que tem ciência que a escola, em sua ação global, caracteriza-se pela importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões do seu trabalho, que deve ser voltado para a construção da excelência em torno dos seus objetivos.

A partir dessas observações, concluímos que a rádio-escola é um recurso pedagógico de grande eficácia, pois tem o poder de politizar os alunos, de transformar a realidade da escola. Quando a rádio entra “no ar” proporciona novas possibilidades de aprendizagem, torna o ambiente mais alegre e os alunos mais participativos.

Observamos que muitos alunos, considerados tímidos e sem iniciativa, ao entrarem para a equipe de produção dos programas tornaram-se mais confiantes, participativos, felizes, interessados em aprender, e se aproximaram mais dos seus colegas e professores.

Verificamos, também, mudanças significativas no relacionamento dos alunos com a administração da escola e com os professores. Os alunos aprenderam a reivindicar seus direitos e a valorizar seus trabalhos, além de emitir suas opiniões.

O projeto Rádio-Escola despertou o interesse de outras escolas da cidade em fazer uso da rádio como ferramenta de apoio pedagógico, o que gerou um intercâmbio cultural entre os alunos, proporcionando a troca de conhecimentos e o cooperativismo educacional.

Finalmente, o uso eficiente da rádio-escola como recurso didático só é possível por meio de uma gestão verdadeiramente democrática voltada para excelência das competências física, humana e técnica.

Da pesquisa emergem indagações que constituirão futuras reflexões a respeito do uso eficiente das TICs na educação. Parece-nos que as principais resistências de professores e administradores, ao fazer uso das tecnologias como recurso pedagógico não estão apenas na falta de preparação desses profissionais no manuseio correto, mas, também, nas mudanças que essas ferramentas proporcionam ao ambiente escolar.

## **REFERÊNCIAS**

JÚNIOR, Achylles de O. C. **Da clandestinidade à legalidade o discurso social sobre as rádios comunitárias**. 1999. Dissertação (Mestrado) - ECO/UFRJ, Rio de Janeiro, 1999.

LEMOS, André. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 2. ed. Porto Alegre: Suinas, 2004.

MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2000.

PORCHAT, Maria E. **Manual de Radiojornalismo Jovem Pan**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1993.

# EDUCAÇÃO E O SENTIDO DA VIDA

*Ademar de Lima CARVALHO\**

*Hélio Inácio SANTANA\*\**

## **Resumo**

Entendendo educação como formação da consciência, exercício do viver harmoniosamente em grupo com humanos e com outros seres vivos, objetiva-se, com este artigo, discutir educação, vista por uma reflexão acerca de valores pouco discutidos em sala de aula, como o sentido da vida humana como sentido da Terra, o esquecimento da mulher durante toda nossa cultura patriarcal, onde o que predominou foram os valores do macho, a tirania, a corrupção humana, a exploração da Terra, o sacrifício de massas e outros aspectos que, ao longo da história humana, foram tornando-se esquecidos; ficou esquecido não somente o ventre de onde nascemos, como também nossa herança espiritual-natural de pertença orgânica com a Natureza e o Cosmo. Para isso, constantemente o leitor deparará com reflexões de Nietzsche, Jun Mo Sung, Edgar Morin, Arnold Toynbee, Maturana, Varela, Capra e outros autores, como companheiros na sustentação dessas reflexões.

**Palavras-chave:** *Educação; Sentido da Vida e Realidade.*

## EDUCATIONAL AND THE MEANING OF LIFE

### **Abstract**

Understanding education as a conscientiousness form, the exercise of living harmoniously in a group as humans and with others, is the aim in this article, discussing education as a reflection about topics which is not so discussed in the classroom, such as the meaning of life as the meaning of Earth, the woman's forgetfulness during whole patriarchal culture, where male's values was predominated, the tyranny, the human's corruption, the earth explorations, the sacrifice and other aspects, which during human history were becoming forgotten; it had been forgotten not only where the conception of birth, but also our spiritual-natural heritage, which belongs to organic Nature and the Universe. The reader will find reflections of Nietzsche, Jun Mo Sung, Edgar Morin, Arnold Toynbee, Maturana, Varela, Capra and other authors, as companions for these considerations.

---

\* Mestre e Doutor em Educação. Docente do Programa de Mestrado em Educação (UFMT), E-mail: ademarc@terra.com.br

\*\* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT; Especialista em Gestão Escolar e. E-mail: heliomaodupla@gmail.com

**Key-words:** *Education, Meaning of life and Reality*

Vitimados por uma educação desestimulante, massificados pela mídia, vivemos nossas vidas adiando ou perdendo nossos sonhos e isso nos torna infelizes.

Antônio Suárez

A complexidade do mundo, impregnado no imaginário simbólico cotidiano do ser humano, instiga todos nós a revisitar a pergunta fundamental cingida ao longo da história da humanidade. Quem somos? O que é a vida? Que valores devemos criar, tendo em vista uma relação harmoniosa entre os humanos, no convívio diário e fraterno, numa relação Eu–Outro–Terra, tendo o Sol e toda a ordem do Universo como motor da vida?

O desprezo por questões como o sentido da vida e quem somos. Nietzsche, em “*A Genealogia da Moral*” (1998), assegura que continuamos necessariamente estranhos a nós mesmos, não nos compreendemos, não nos conhecemos, de nós mesmos somos desconhecidos – e não sem motivo. Nunca procuramos.

Como poderia acontecer que um dia nos encontrássemos? Qual de nós pode levar a sério as chamadas vivências ou ter tempo para elas? Nas experiências presentes, receio, estamos sempre “ausentes”. Cada qual é o mais distante de si mesmo. Para nós mesmos somos pessoas do desconhecimento (pp. 7/8).

Parte-se da necessidade de conhecer profundamente nossa história, a história do pensamento, participar da sua construção, sentir-se participante da mesma para reescrevê-la de forma poetizada e própria, com reflexões bem relacionadas e claras. Só assim para entendermos melhor a nós mesmos...

Depois de se discutir em ciências como “Antropologia” e outras “ciências humanas” nossos troncos culturais ou nossas raízes genealógicas, fica evidente, em se falando de formação de consciência cultural individual ou coletiva, que somos formados, de um lado, pela consciência de culpa, submissão, pecado e medo, difundido pela cultura judaico-cristã, e, por outro lado, estaríamos bem mais próximos de recuperarmos a “herança perdida” da separação humano-natureza, por estarmos próximos de um resultado histórico de uma miscelânea de raças, oriunda da mistura de estrangeiros de toda parte da Terra.

O choque do domínio espiritual e material da cristandade – pela submissão da consciência a um deus desconhecido – sobre os que entre si celebravam a vida na sua real forma de se manifestar em nudez de corpo e espírito resultou, no que podemos observar, numa cultura “indecisa” no que conhecemos como valores existenciais. Ao mesmo tempo em que participamos

direta ou indiretamente da consciência dos cultos dos orixás, dos feitiços de ervas e plantas de poder – tão difundidos em usos ritualísticos entre os índios do Peru, México e no Brasil, através de doutrinas como “Santo Daime” e “União do Vegetal” (UDV) –, voltamos constantemente nossos olhos ao céu, como forma domesticada do aprendizado da cultura judaico-cristã, em manifestar a submissão do pecado e de implorar a Deus suas bênçãos e vontades.

Foram os judeus – povo de sacerdotes - que ousaram inverter a equação de valores, bom, nobre, poderoso, belo e feliz para os de que os miseráveis somente, são os bons, apenas os pobres, impotentes, baixos são os bons, os sofredores, os necessitados, os feios, os doentes são os únicos beatos, os únicos abençoados, unicamente para eles há bem-aventurança (NIETZSCHE, 1998, pp. 25/26).

Isto sem acrescentar, ainda, o combate ao prazer sexual, a ferro, tortura, dizimação e uma tentativa equivocada de repreendê-lo em nome do “amor”, cometendo os mesmos suplícios de outrora, não somente no corpo ou na matança de mulheres e homens, mas na consciência: no casamento e nas instituições legitimadas pelo Estado e pelas Igrejas cristãs. Tudo isso durante todos esses anos de cultura patriarcal.

Daquilo que podemos consultar pelos registros históricos dos seres humanos e daquilo que podemos projetar enquanto pertencentes à mesma família humana-terrena-cósmica, entendemos que, por ocuparmos o lugar máximo na cadeia alimentar durante toda a nossa história na Terra, nós, humanos, tornamo-nos o maior monstro predador de todos os outros seres vivos, inclusive colocando em risco a própria vida do Planeta - *biosfera*<sup>44</sup>.

De acordo com o pesquisador Toynbee (1987), os seres humanos têm a fama de ser os únicos animais que lutam entre si até a morte e que massacram as mulheres e crianças “do inimigo”, bem como os velhos e combatentes masculinos.

Algumas espécies de animais se mantêm matando e devorando animais de outras espécies, e o humano tornou-se um desses carnívoros desde a época em que saiu de seu abrigo anterior, no alto das árvores, e aventurou-se no solo, arriscando-se ali a matar ou morrer (TOYNBEE, 1987, pp. 29-30).

Domesticamos algumas espécies de animais não humanas para nosso consumo e roubamos-lhes seus produtos, como leite, mel, ovos e gordura, matando ainda a vítima para o uso da

---

<sup>44</sup> Biosfera: película de Terra firme, Água e Ar que envolve o globo de nosso planeta. Seu limite superior é comparado à altitude máxima em que um avião pode permanecer no ar. Seu limite inferior é a profundidade até onde os engenheiros podem perfurar e abrir minas. É o único habitat com seres vivos conhecido pelos humanos em nosso sistema solar.

carne como alimento, e seus ossos, tendões, couro e peles como matérias-primas para a confecção de ferramentas e roupas.

Enquanto tínhamos somente nosso corpo como presa de outros animais maiores na natureza, podíamos entender que, até então, a natureza vinha mantendo seu equilíbrio. A partir do momento em que nos distanciamos da mesma pela cultura e pelo surgimento de idéias no cérebro<sup>45</sup>, na intenção de escravizar a humanidade, percebemos que, a partir disso, os humanos tornaram escravos não somente os seres de sua linhagem, como toda a natureza viva, para sua alimentação, domesticação e escravização.

Para Toynbee (1987), os seres humanos também têm sido presas de si, o canibalismo e a escravatura têm sido praticados em sociedades altamente sofisticadas, além de sacrifício ritualístico de vítima humana a um deus.

A humanidade é a espécie mais poderosa que surgiu até agora, mas é, por si só, MÁ. Os seres humanos são inigualáveis em sua capacidade de serem maus, porque são inigualáveis em terem consciência do que fazem e em fazerem escolhas deliberadas (TOYNBEE, 1987, pp. 30-31).

Em outras palavras, ao nos tornarmos animais simbólicos, distanciando-nos de nosso tronco evolutivo, começamos a projetar para fora de nós uma quantidade crescente de representações interpretativas de nós mesmos e da realidade circundante. Segundo Assmann (1996), esses sistemas simbólicos (pintura, grafias, idiomas, mitos, culturas, instituições, etc.) começaram a ter “vida própria”, dentro de certas padronizações. *“Na medida em que esses sistemas externos adquirem ‘vida própria’, se re-troagem sobre os indivíduos, interferindo na autodeterminação deles, já que são sistemas institucionalizados”* (ASSMANN, 1996, pp. 83-84).

Os humanos, pela palavra e pela língua julgavam realmente possuir na língua o conhecimento do mundo, diz Nietzsche (2005). Além do domínio da natureza e dos outros seres vivos pela privação do corpo, adquiriram, também, técnicas de domínio da consciência.

De acordo com o autor supracitado, o significado simbólico daquilo que o ser humano criou a partir da palavra está no fato de, nela, terem colocado um mundo próprio, considerado suficientemente firme para, a partir deste, dominar o resto do mundo e se tornar senhor do mesmo.

Na medida em que os humanos, durante longos espaços de tempo, acreditaram nos conceitos e nos nomes das coisas como *vida eterna*, adquiriram aquele orgulho, com que se ergueu acima do animal. O criador da língua não era tão modesto que julgasse dar única e simplesmente

---

<sup>45</sup> O cérebro implica a mente e reciprocamente. O espírito só pode emergir a partir de um cérebro situado no interior de uma cultura, assim como o cérebro só pode ser reconhecido por uma mente. As transformações bioquímicas do cérebro afetam a mente, e esse fato pode desencadear doenças ou curas psicossomáticas no próprio cérebro (MORIN, 2005, p. 68).

designações às coisas; pelo contrário, segundo ele imaginava, exprimia com as palavras o mais elevado saber acerca das coisas. Só agora, os humanos começaram a perceber que propagaram um enorme erro com sua crença na língua (NIETZSCHE, 2005, p. 11).

Hoje, existem pessoas e instituições que trabalham especificamente com as técnicas da palavra, com a educação da consciência, como escolas, igrejas e outras. Para Júnior (1994), através da palavra os humanos puderam “desprender-se” de seu meio ambiente, tomando consciência de espaços não acessíveis aos seus sentidos.

O que torna o homem humano é, básica e decisivamente, a palavra, a linguagem. A consciência humana é uma consciência reflexiva, porque ela pode voltar sobre si mesma, isto é, os humanos podem pensar em si próprios e tomar-se como objeto de sua reflexão (JÚNIOR, 1994, p. 18).

Muitas dessas instituições, por desconhecerem na maioria das vezes a origem histórica de seu conteúdo ideológico, acabam por confundir/difundindo, na prática, a crença no velho paradigma do ser humano como senhor da natureza.

No maior livro sagrado de uma das maiores instituições religiosas da história da humanidade, o Cristianismo, está escrito, como estatuto sagrado, que Deus, depois de criado o homem, disse: - “*Sede fecundos, multiplicai-vos, enchei a terra e SUBMETEI-A; DOMINAI sobre os peixes do mar, as aves do céu e TODOS os animais que rastejam sobre a Terra*” (GÊNESIS, 1, 28, p. 32). E assim foi feito, sendo ensinados aos seres humanos a arrogância e o sentimento de donos do universo e dos outros seres vivos, visto por esse olhar da citação do livro sagrado dos cristãos.

A pergunta sobre o que é sagrado deve ser uma constante. Muito do que se conhece hoje como sagrado, em outras culturas poderá, simplesmente, ser um evento do cotidiano vivido, visto que é bom lembrarmos que somos parte dessa corrente missionária, vinda de longe, historicamente, dos Israelitas<sup>46</sup>, da cultura judaica, iniciada com os patriarcas-troncos – Abraão, Moisés e Paulo – os machões, criadores e fortalecedores do deus macho, homem forte, imbatível, poderoso, o mais temível de todos os seres, o único.

Isso, sem dúvida alguma, interferiu diretamente em nossa retina existencial, na forma de como organizamos nosso entendimento acerca da vida, bem como nossos valores, nossas idéias, nossa vontade, desejos e projeções.

---

<sup>46</sup> Escravos libertos do Faraó, Rei do Egito e predecessores do judaísmo – pai do cristianismo. Os Israelitas e os Judeus foram os antecedentes do cristianismo católico romano e protestante, e essa era a religião do ocidente. O Judaísmo e o helenismo eram as duas fontes principais da civilização ocidental, gerada pelo encontro de ambas. Cf.: (TOYNBEE, 1987, p.12).

Durante todos esses milênios de humanização, não somente de império cristão, mas da cultura do patriarcado – império da força do macho-homem –, as mulheres, além de esquecidas pela humanidade, foram as principais vítimas desse império da consciência.

Marcadas por uma culpa histórica de pecado sexual, muitas delas tiveram suas vidas em tribunais, como ainda hoje continuam tendo, pelas ameaças de seus maridos superiores, selados por um sem número de verdades morais descritas por um dos maiores apóstolos do cristianismo, Paulo de Tarso, pela Instituição casamento:

A cabeça da mulher é o homem. Quanto ao homem, não deve cobrir a cabeça, porque é a imagem e a glória de Deus; mas a mulher é a glória do homem. Pois o homem não foi tirado da mulher, mas a mulher para o homem. Sendo assim, a mulher deve trazer sobre a cabeça o sinal da sua dependência” (I Coríntios, C.11, V.7-12, p. 2161).

Ainda hoje, em muitos rituais de casamento cristão, independente da vertente do cristianismo, os “ministrantes da palavra” solenemente lêem a descrição bíblica acima como a coroação da vontade de Deus ao homem e deste sobre a mulher e o restante dos outros seres.

Segundo Boff (2004), depois que os homens assumiram a hegemonia da sociedade, instauraram o patriarcado com o submetimento da mulher e a dominação sobre a natureza.

A perda da re-ligação de tudo com tudo é fruto da cultura patriarcal que não integrou as contribuições anteriores do matriarcado. Ela existe nas nossas principais instituições políticas e religiosas atuais. E mostra seus limites perigosos no descuido com o planeta Terra, na falta de cuidado com a vida em todas as suas formas e no incremento dos conflitos nas relações sociais (BOFF, 2004, p. 81).

Aprendemos, a partir da crença na soberania humana e a partir de nossa insensibilidade com o restante da natureza não humana, a pré-disposição em pensar que o restante da natureza deve estar a nosso favor, que o bife cotidiano que chega às nossas mesas de refeição e a “carne de primeira” de nossas melhores festas não são de **vítimas vivas**, e que, na maioria das vezes, não sabemos que as mesmas passam por tantos infortúnios e sofrimentos nos caminhos dos transportes e dos abatedouros.

Por fim, além do mencionado e dos outros sem número de seres vivos abatidos para nosso consumo, não podemos esquecer os experimentos científicos de animais em laboratórios, as grandes empresas de diversão, zoológicos, pescas esportivas, tráfico de aves e animais, poluição nas águas e morte de toneladas de peixes, as comuns festas de rodeios, circos e outras entidades que

domesticam animais visando a seus próprios interesses, sem levar em consideração os sentimentos, as dores e os direitos dos animais e de todos os outros seres vivos que, como nós, procuram manter-se vivos, procriar, alegrar-se com sua cria e deixar sua continuidade existencial.

Diante desse quadro cultural do qual fazemos parte, a educação, representada por pessoas, professores e professoras, estudantes, escolas, universidades, departamentos, faculdades, institutos, pró-reitorias, currículos e salas de aula, corremos o risco de, facilmente, reproduzir a moral vigente, o pensamento tradicionalmente aceito, sem refletir se, no interior de nossas crenças e práticas, não está, na origem, um desejo equivocado de superioridade humana, devido a nossas crenças e por ter na língua, essa suposição de “escolhidos de Deus ou dos deuses”.

Eu lhes apresento o humano novo, que ama a vida e que anuncia a nova humanidade. Encorajado pela exortação Nietzscheana, de permanecer fiel à Terra, que o sentido da Terra é sentido consciente, compreender esse sentido é restituí-lo ao corpo e à vida e iluminado pelo autor na compreensão do conceito de que o novo humano é o “sentido da Terra”,

Eu vos apresento o novo humano! O novo humano é o sentido da Terra. Diga a vossa vontade: seja o novo humano, o sentido da Terra. Exorto-vos, meus irmãos e irmãs, a permanecer fiel à Terra, e a não acreditar em quem vos fala de esperanças supraterestrres; são envenenadores quer o saibam ou não. Não dão menor valor à vida, moribundos que estão, por sua vez, envenenados, seres de que a Terra se encontra fatigada. Noutros tempos blasfemar contra Deus era a maior das blasfêmias; agora, o mais espantoso é blasfemar da Terra (NIETZSCHE, 2002, p. 25).

Situando o ser humano nessa distância palpável, orgânica, espiritual e de pertença à Terra, como meio, inclusive, para muitos acreditarem na continuidade em outra vida, ou, como outros, que esperam, no final, misturar-se nessa mesma massa, a qual o mantém vivo, transformando-se em todos os átomos do qual provém e o constitui, é que vem significar educação e o sentido da vida.

### **Quem somos?**

O que significa ser humano? Como a educação tem participado dessa construção cultural da vocação, de ser gente e pessoa? Que perguntas devemos fazer ou que caminhos devemos trilhar nessa autodescoberta contínua e pessoal?

Para Sung (2006), nós, humanos, não queremos estar somente vivos, necessitamos sentir que vale a pena viver; necessitamos de um sentido de vida que faça as pequenas coisas que compõem o nosso dia-a-dia terem sentido e valor. *“Somos diferentes! Não necessariamente*

*melhores, mas diferentes em relação às outras espécies. Saber dessas diferenças é fundamental para nossa compreensão do sentido da vida”* (SUNG, 2006, p. 25).

Quem sou eu? Quem somos? Que imagem de família, ou que práticas do dia-a-dia são comuns nas famílias, nos dias comuns de trabalho, domingos e festas? As crianças em casa estão tendo espaço educativo para brincar? Os pais apóiam ou fazem comentários educativos quando as crianças, nas suas imaginações e criações, desenham castelos e coroam o pai de rei e a mãe de rainha, com um simples rabisco numa folha de papel? Nossas casas têm espaço para o diálogo? Que valores nossas casas têm promovido? Que protótipo humano estamos construindo?

E as escolas? Como estão? Estão bem limpas? Têm banheiros em bom estado de uso? Torneiras? Os alunos respeitam a organização material da escola, no cuidado e zelo? Têm merenda? Espaço para leitura, jornal, revista e acesso à internet ou à informática? O projeto pedagógico está inserido com o pensamento científico? Há parcerias firmadas com prefeituras, universidades, empresas, movimentos organizados, enfim, com a comunidade de humanos e seres vivos?

O consumo excessivo de álcool, principalmente cerveja, em festas, fins de semana e nas casas, torna o ambiente pesado, tenso. Casas com pouco espaço físico, na maioria das vezes, músicas com volume alto, de um abominável conteúdo, nada educativo, e as crianças nem sempre têm o que fazer, a não ser encher a barriga de refrigerantes, bebidas artificiais e jogos artificiais. Os mais velhos nem se dão conta, dormem no mesmo lugar onde se empaturram de comida e bebida alcoólica, ou, às vezes, ali mesmo, no chão, no banheiro, vomitam o excesso que o corpo necessita, desesperados, se batem em gritos, sob a pressão do estômago, na ânsia de não mais suportar a quantidade de mantimento consumido.

Que espaço educativo estão tendo as casas onde crescem as crianças, jovens, adultos e idosos? Que músicas são tocadas nas festas, em casa, aos domingos e no seu convívio geral? Têm conteúdo educativo essas músicas? Que conteúdo cultural as canções de um canto a outro do nosso país têm criado, enquanto consciência de povo e nação? Afinal, nossas canções têm traduzido nosso imaginário?

Vocação humana! O que é isso? O que sentimos verdadeiramente? É como uma voz externa a nós a nos perguntar: você está feliz no seu trabalho? Está sendo bem remunerado/a? Está se alimentando bem? Divertindo-se com amigos ou com pessoas de quem mais gosta? Quantas vezes dedica um tempinho para uma reflexõzinha sobre seu jeito de andar e de se vestir? Seus dentes, unhas, boca e ouvido estão limpos? Em boa condição para ouvir as pessoas e os sinais do cotidiano anunciando que rumo deve tomar? Está lendo alguma coisa que faz pensar? Quando está a trabalhar, seja para si ou para um patrão, costuma ocupar a mente com outros pensamentos a não ser o de pertença e necessidade desse trabalho? Você gosta do que faz? Plantou alguma coisa? Espera alguma coisa? Está satisfeito/a com alguns frutos colhidos e os que estão para nascer?

Tudo aquilo que, como seres humanos, temos em comum, para Maturana e Varela (2001) é uma tradição biológica que começou com a origem da vida e se prolonga até hoje, nas variadas histórias dos seres humanos deste planeta.

Por causa de nossa herança biológica comum temos os fundamentos de um mundo comum, e não nos parece estranho que para todos os seres humanos o céu seja azul e que o Sol nasça a cada dia. De nossas heranças lingüísticas diferentes surgem todas as diferenças de mundos culturais que, dentro dos limites biológicos, podem ser tão diversas quanto se queira. Todo conhecer humano pertence a um desses mundos e é sempre vivido numa tradição cultural (MATURANA e VARELA, 2001, p. 265).

Diante dessa dinâmica cultural contraditória, no encontro de várias raças, costumes e crenças, interferindo biologicamente pelos símbolos culturais na retina de nossas percepções, sentimos que não queremos estar somente vivos, participando organicamente da liberdade de se locomover independentemente como vivente, mas necessitamos sentir que vale a pena viver.

Acredito que sou, na medida em que me construo na cultura e pela cultura, isto é, no dia-a-dia, na história, como pessoa, participando dos acontecimentos, criando ocasiões e me projetando.

Afinal, quando vou saber que sou eu mesmo? Terá um fim o aprendizado na consciência? Mudamos o tempo todo, isto todos nós sabemos e vemos, a partir do nosso nascimento, crescimento contínuo de alguns órgãos, até certo momento da vida; depois, desenvolvemos outros órgãos que continuam crescendo, necessitando de alimento, energia, desejos e amizade. Enfim, somos sempre “um” em cada momento e em cada lugar.

Heráclito, filósofo da natureza ou filósofo da mudança, percebeu que, assim como um rio, que nunca pára, eternamente em movimento, sempre novas águas, assim somos nós, nunca somos, porque estamos sempre sendo, em devir. Para sermos, temos sempre que deixar de ser. Logo, nunca somos, porque, para ser o que somos, tivemos que deixar de ser um outro e, ainda, para ser o que seremos, teremos que deixar de ser o que somos.

Temos um corpo e por ele somos condicionados. Nossos pensamentos nos guiam, mas dependemos do corpo para executar suas ordens. Por isso, criamos nossos personagens e deuses, para fazer aquilo que não conseguimos. Com nossas idéias e fantasias criamos um reino fora de nós, isto é, um reino de idéias e de entidades humanas.

Não bastamos ter apenas pernas eretas, cérebro pensante e algumas outras coisas. Isto os animais também têm, inclusive muito mais inteligência que nós em alguns aspectos, no seu hábitat. O primeiro pressuposto de toda existência humana e, portanto, de toda a história, diz Marx e Engels (2004), é que todos os homens e mulheres devem estar em condições de viver para poder “fazer

história”. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter moradia, vestir-se e algumas coisas mais. “*Os homens e as mulheres, ao desenvolverem sua produção material e relações materiais, transformam, a partir da sua realidade, também, o seu pensar e os produtos de seu pensar*”. (MARX e ENGELS, 2004, pp. 52-53).

Quem sou eu? O que sei de mim? O que sabemos de nossas preferências e gostos?

Morin (2002) entende que somos originários do cosmos, da natureza, da vida, mas, devido à própria humanidade, à nossa cultura, à nossa mente, à nossa consciência, tornamo-nos estranhos a este cosmos, que nos parece secretamente íntimo.

O ser humano é a um só tempo biológico e plenamente cultural, singular e múltiplo, traz geneticamente em si a espécie humana, toda a humanidade e toda a vida, e constitui ele próprio um cosmo. Devemos ver também que todo ser traz em si multiplicidades interiores, personalidades virtuais, uma infinidade de personagens quiméricos, uma poliexistência no real e no imaginário, no sono e na vigília, na obediência e na transgressão, no ostensivo e no secreto. Cada qual contém em si galáxias de sonhos e de fantasmas, impulsos de desejos e amores insatisfeitos, abismos de desgraças, imensidões de indiferenças gélidas, acessos de ódio, lampejos de lucidez, tormentas e demência. Somos seres infantis e neuróticos, delirantes, racionais e irracionais. Sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático, de violência e de ternura, de amor e de ódio (pp. 51-59).

Depois desse olhar dos autores, ou melhor, trabalhadores da cultura, exaltando o ser humano naquilo que foi, é o dever, acredito, que é chegado o momento de prepararmos e cuidarmos da Terra, dos Animais e das Plantas, porque assim quer o seu fim. “*É tempo que os humanos cultivem o germe da sua mais elevada esperança. O seu solo é ainda bastante rico, mas será pobre, e nele já não poderá crescer nenhuma árvore alta*” (NIETZSCHE, 2002, pp. 27/28).

Com essa advertência, de compreender-se próximo e ao mesmo tempo participante dessa corda estendida entre a natureza animal viva e o protótipo humano, ficam evidentes alguns conflitos entre nós, como a própria experiência sensitiva e emocional de ver longe pelo pensamento e pela inteligência, mas limitado pela própria condição orgânica, atômica e complexa.

### **Educação e Espiritualidade Harmoniosa**

Espiritualidade, enquanto possibilidades de traçarmos nossa própria vocação, vocação de ser pessoa, gente, brilhante, criador e criadora de miragens, loucuras, fantasias e sonhos.

Espiritualidade enquanto dimensão humana, criativa, artística, emocional, aberta ao aprendizado, às experiências que possibilitem novo aprendizado, novo pensamento e nova razão.

Em nossa sociedade judaizada pelo cristianismo e desencantada pela técnica, nem sempre temos o hábito de aprender com os sonhos em sonolência. O sonho é um recreio para o cérebro, diz Nietzsche (2005), que, de dia, tem de satisfazer as exigências mais severas feitas pelo pensamento, tal como está formulado pela cultura. “*No sonho, recordamos um antiqüíssimo aspecto da humanidade que continua vigente em nós*” (p. 31). Para Nietzsche, no sonho somos levados outra vez de volta às longínquas condições da civilização humana; através dele, procuramos conceber as causas e meios para nos conhecer melhor e também o resultado da própria condição orgânica, da disposição do corpo e o trabalho dos organismos durante o sono.

Faz-se necessário pensar espiritualidade, dentro da dimensão estética, da capacidade de percepção, dos pulos mentais, devaneios e crenças nessa voz interior, desenfreada e confusa.

Durante esse tempo de presença do cristianismo no ocidente, acostumamos a pensar que espiritualidade estava referida somente à idéia de espírito cristão, essa maneira doutrinária de encarar esse aspecto humano como algo divino ou vindo de fora da gente para a gente.

Até o momento, as faces que se manifestam representando o sagrado são inúmeras, divergindo-se e manifestando tal qual a região pertencente ao Planeta, representando suas formas de vida, crenças e formas de ver o mundo.

Deuses, deusas, heróis, santos, orixás, natureza e outras divindades se mostram constantemente personificados/as em faces humanas ou semi-humanas, humano-deus, deus-humano, em todas as sociedades humanas até então existidas.

De fato, a religião é um traço intrínseco e distintivo da natureza humana, diz Toynbee (1987); é a resposta dada pelo ser humano ao desafio do mistério apresentado pelos fenômenos que encontra, em virtude de sua faculdade de percepção consciente, humana e ímpar.

Os seres humanos realmente modelam “matérias-primas” inanimadas já existentes, transformando-as em ferramentas, máquinas, roupas, casa e outros artefatos, e dão a seus artefatos uma função e um estilo não inerentes às “matérias-primas”. Agora, dificilmente será possível continuar a crer que os fenômenos de que um ser humano tem consciência foram trazidos à existência pelo *fiat* (sopro) de um deus criador, semelhante ao homem (TOYNBEE, 1987,pp 18-21).

Não é de se estranhar, como vem mostrando pesquisadores, historiadores e filósofos, como Jung Mo Sung (2006), que o ambiente social e cultural está passando por profundas transformações. Os valores tradicionais ou modernos que vinham norteando a vida das pessoas e da própria

sociedade estão sendo modificados ou até mesmo dissolvidos. Essa dissolução das referências culturais, antes vistas como sólidas, e as profundas transformações no campo econômico-social tem gerado, por exemplo, a banalização da violência, a exacerbação do consumismo e a busca, quase que obsessiva, do corpo e beleza perfeitos.

Que o jeito de viver está passando por profundas modificações, não temos dúvida. Além do antigo casamento tradicional, homem–mulher, há o casamento gay e o casamento de lésbicas como realidade cotidiana, adoção de crianças por esses novos casais, o alto índice de crianças criadas por avós; enfim, crises em vários setores da economia humana organizacional da vida em sociedade. Os autores estão, o tempo todo, advertindo para essa nova adaptação.

Diante da necessidade de uma espiritualidade abrangente, que ampare nossos olhos em horizontes firmes, a partir do interior da personalidade individual, que perpassasse reflexivamente a natureza humana em suas múltiplas faces, enquanto conjunto de práticas, representações, emoções e valores humanos e vitais, a educação-escola, como gestora e conservadora desses valores, torna-se espaço fundamental desse exercício.

A educação intencional no espaço educativo, de acordo com Meksenas (1994), integra todas as fontes do discurso humano; por isso, deve estar em constante transformação.

A função da educação é primeiro conservadora, pois cabe a essa atividade garantir a reprodução das fontes do discurso humano. Se a religião, a arte, a filosofia e a ciência não se reproduzem, a atividade simbólica se esgota. Garantir a sobrevivência do discurso humano de uma época ou lugar é tarefa primordial da educação (MEKSENAS, 1994, p. 18).

Pela educação, na sala de aula, como espaço da construção do conhecimento e da divergência de opiniões, nos são permitidas uma criação e uma re-criação do inédito, do novo. Assim, na medida em que criamos, imitamos, interpretamos, transformamos e projetamos alguma coisa, nos autopromovemos na caminhada, na eterna descoberta e na eterna aventura da realização harmoniosa com as pessoas, as coisas existentes e o Universo.

### **Educação e a Mãe-Terra**

Cada vez que uma pessoa resolve aprender, ela tem de trabalhar duro como eu trabalhei para encontrar aquele ponto, e os limites de sua aprendizagem são determinados por sua própria natureza.  
(Xamã dom Juan Matus)

A partir de Capra (1996), pude reviver um sonho que pensava ser fantasia de menino. Não acreditava, quando li em “*A Teia da Vida*”, que a visão romântica da natureza como “um grande

todo harmonioso”, pensado por Goethe<sup>47</sup>, levou alguns cientistas daquele período a estender sua busca de totalidade a todo o planeta, e a ver a Terra como um todo integrado, um ser vivo. Essa visão da Terra viva tinha, naturalmente, uma longa tradição. Imagens míticas da Terra Mãe estão entre as mais antigas da história religiosa humana. Gaia, a Deusa Terra, era cultuada como a divindade suprema na Grécia antiga, pré-helênica. Em épocas ainda mais remotas, desde o neolítico e passando pela Idade de Bronze, as sociedades da “velha Europa” adoravam numerosas divindades femininas como encarnações da Mãe-Terra.

A idéia da Terra como um ser vivo, espiritual, continuou a florescer ao longo de toda a Idade Média e a Renascença, até que toda a perspectiva medieval foi substituída pela imagem cartesiana do mundo como uma máquina. Portanto, quando os cientistas do século dezoito começaram a visualizar a Terra como um ser vivo, eles reviveram uma antiga tradição, que esteve adormecida por um período relativamente breve (CAPRA, 1996, p. 36).

Para Leonardo Boff (1999), em todas as culturas a Terra constitui um dos mitos centrais. Nos mais antigos testemunhos do período paleolítico, quando vigorava o matriarcado, há mais de quarenta séculos, representava-se o universo como uma grande mãe. Ela, por si mesma e sem concurso de ninguém, gerava tudo: os céus, os deuses, os seres humanos e todos os demais entes da natureza. A Terra, como toda mãe humana, gera, nutre, defende e continuamente dá a vida.

O ser humano, nas várias culturas e fases históricas, revelou essa intuição segura: pertencemos a Terra; somos filhos e filhas da Terra; somos Terra. Daí que homem vem de húmus. Viemos da Terra e a ela voltaremos. A Terra não está à nossa frente como algo distinto de nós mesmos. Temos a Terra dentro de nós. Somos a própria Terra que, na sua evolução, chegou ao estágio de sentimento, de compreensão, de vontade, de responsabilidade e de veneração. Numa palavra: somos a Terra no seu momento de auto-realização e de autoconsciência. Inicialmente não há, pois, distância entre nós e a Terra. Formamos uma mesma realidade complexa, diversa e única. Foi o que testemunharam os vários astronautas, os primeiros a contemplar a Terra de fora da Terra. Disseram-no enfaticamente: daqui da Lua ou a bordo de nossas naves espaciais não notamos diferença entre Terra e humanidade, entre negros e brancos, democratas ou socialistas, ricos e pobres. Humanidade e Terra formam uma única realidade esplêndida, reluzente e, ao mesmo tempo, frágil e cheia de vigor. (BOFF, 1999, p. 72).

---

<sup>47</sup> Goethe: escritor alemão e uma das mais importantes figuras do Romantismo europeu e da literatura alemã. Além de escritor, era cientista, filósofo e botânico.

Acreditamos que uma consciência conscientizadora, de uma idéia-meta, ao mesmo tempo prática, não além, mas uma meta acontecendo, que já aconteceu, porque somos parte de tudo, somos “um”, só assim para entender melhor esse ser humano-Terra-universo, conectado com todo esse processo universal; nele os elementos materiais e as energias sutis conspiraram para que lentamente fosse sendo gestado e, finalmente, pudesse nascer (Boff, 1999). Ser Terra significa que temos elementos-Terra em nosso corpo, no sangue, no coração, na mente e no espírito. Dessa constatação resulta a consciência de profunda unidade:

Por sentir-nos filhos e filhas da Terra, vivenciamo-la como Mãe generosa. Ela é um princípio generativo. Representa o feminino que concebe, gesta e dá a luz. Emerge assim o arquétipo da Terra como grande Mãe. Da mesma forma, como tudo gera e entrega à vida, ela também tudo acolhe e tudo recolhe em seu seio. Ao morrer, voltamos à Mãe-Terra. Regressamos ao seu útero generoso e fecundo. Sentir que somos Terra nos faz ter os pés no chão. Faz-nos desenvolver nova sensibilidade para com a Terra, seu frio e calor, sua força, às vezes ameaçadora, às vezes encantadora. Sentir a Terra é sentir a chuva na pele, a brisa refrescante no rosto, o tufão avassalador em todo o corpo. Sentir a Terra é sentir a respiração até às entranhas, os odores que nos embriagam ou nos enfastiam. Sentir a Terra é sentir seus nichos ecológicos, captar o espírito de cada lugar, inserir-se num determinado local, onde se habita. Sentir-se Terra é mergulhar na comunidade terrenal, no mundo dos irmãos e das irmãs, todos filhos e filhas da grande e generosa Mãe, a Terra. (BOFF, 1999, pp. 76/77).

Refazendo essa experiência espiritual de fusão orgânica com a Terra, talvez possamos recuperar nossas raízes e experimentar nossa própria identidade radical; ou como entende o Xamã, dom Juan Matus<sup>48</sup>: “*A jornada definitiva é a possibilidade da consciência individual, ampliada ao seu limite máximo, ultrapassar tudo que é conhecido e chegar, dessa forma, ao nível de energia que flui no Universo*” (CASTANEDA, 2004, p. 22).

Para Castaneda, Xamã, como dom Juan Matus, definia sua busca como a busca de se tornar, no final, um ser inorgânico, significando energia cônica de si mesma, atuando como uma unidade coesiva, mas sem um organismo. Eles chamavam esse aspecto da cognição (processos responsáveis pela percepção da vida, memória, experiência) de liberdade total, um estado no qual a consciência existe livre das imposições de socialização e sintaxe.

---

<sup>48</sup> Índio yaqui, originário do México antigo. Fonte viva da coleta de pesquisa de Castaneda, em Antropologia; Mestre Xamã, que o conduziu na experiência espiritual com Plantas de poder. Para dom Juan, os Xamãs do México antigo foram os primeiros a *ver* que todos os organismos da Terra são possuidores de energia vibratória, animada, que têm uma coesão própria, livres das amarras de um organismo.

Diante de perspectiva como essa, do sentimento de interdependência com a Natureza através da transformação orgânica em energia, misturando-se no final com o todo de nossa formação material e espiritual, é que vem significar educação e sentido da vida.

Para Sung (2006), quando um processo educacional não ajuda o educando a conhecer ou construir um sentido que faça valer a pena lutar pela vida e pelo processo de humanização, esse mesmo processo educacional acaba por não oferecer o sentido da sua própria ação educativa.

Educação tem sentido dentro de um horizonte de sentido que deve ser aprendido ou construído pelo processo educacional. Sem um processo educacional não é capaz de gerar o conhecimento desse sentido mais profundo e amplo da vida – que vai além do mero ‘passar o ano’ – a própria educação perde o sentido e passa a ser uma mera obrigação sem sentido. (SUNG, 2006, p. 43).

É preciso criar uma situação em que o aprender seja um ato de conhecimento da realidade vivida pelo educando, com sentido próprio, testando e escrevendo a própria história e participando da campanha de buscadores e buscadoras de um sentido de vida que valha a pena; como indivíduo ou como irmandade de filhos e filhas da Terra, participando como humanos do modelo de harmonia e equilíbrio que rege a Natureza e o Universo.

De acordo com Capra (1996), criar comunidades ecologicamente sustentáveis a partir de ecossistemas, plantas e animais significa construir, nutrir e educar comunidades sustentáveis, nas quais podemos satisfazer nossas aspirações e nossas necessidades sem diminuir as chances de vida das gerações futuras.

Entendo que esse seria nosso processo reeducativo, de reinserção e harmonia com a Natureza, que tece o processo de educação e o sentido de vida da nova geração de humanos.

## REFERÊNCIAS

- ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para Reencantar a Educação**: Epistemologia e Didática. Piracicaba: Unimep, 1996.
- BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar: Ética do Humano** – compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CAPRA, Fritjof. **A Teia da Vida**: uma compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.
- CASTANEDA, Carlos. **A Erva do Diabo**. 30ª ed. Rio de Janeiro: Nova Era, 2004.
- JÚNIOR, João Francisco. **O que é Realidade**. 10ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 (coleção Primeiros Passos: 115).

- MARX, Karl e ENGEL, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2004.
- MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A Árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. Tradução Humberto Mariotti e Lia Kiskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- MEKSENAS, Paulo. **Sociedade, Filosofia e Educação**. São Paulo: Loyola, 1994.
- MORIN, Edgar. **Cabeça bem Feita – Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento**. 9 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 6ª ed – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.
- NIETZSCHE, Friedrich W. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- \_\_\_\_\_. **A Genealogia da Moral**: uma polêmica. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Humano Demasiado Humano**. São Paulo: Rideel, 2005.
- SUNG, Jung Mo. **Educar para reencantar a vida**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- TOYNBEE, Arnold. **A Humanidade e a Mãe-Terra**: uma história narrativa do mundo. Tradução: Helena Maria Camacho Martins Pereira e Alzira Soares da Rocha. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

## **EDUCAÇÃO: TRAJETÓRIA E REFLEXÕES**

# POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM QUESTÃO: A IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA

*Vilma Aparecida de SOUZA\**

## **Resumo**

O estudo teve como objeto a experiência de implementação da gestão democrática que ocorreu na rede municipal de Uberlândia – MG, no período de 2001 a 2004, por meio da implementação de diretrizes do Programa Estrutura Político-Pedagógica e Administrativa da Escola Cidadã.

**Palavras-chave:** *Democracia; Gestão Democrática da Educação; Política Educacional; Ensino Público; Neoliberalismo.*

## **EDUCATIONAL POLITICS: IMPLEMENTING DEMOCRACY IN PUBLIC SCHOOL**

## **Abstract**

The present study has as aim to investigate the experience of the democratic management implementation process which occurred in Uberlândia-MG, in the period of 2001 to 2004, by the implementation of the Administrative, Political and Pedagogical Structure program and by the “*Escola Cidadã*”.

**Key-words:** *Democracy; Democratic Management of Education; Educational Politics; Public Teaching; Neo-liberalism.*

## **Introdução**

No início de 2001, a Rede Municipal de Ensino de Uberlândia-MG (RME/UDI) vivenciou um processo de implementação de ações em nome da gestão democrática. Esse processo teve como marco inicial a substituição de diretores escolares nomeados por diretores eleitos por meio de uma lista tríplice escolhida pelos profissionais da escola.

A introdução do debate democrático favoreceu a mobilização dos educadores, ampliando-se, dessa forma, o espaço de discussão em torno da necessidade de democratização da escola. Esse debate em torno de uma escola democrática e cidadã teve como referência a Proposta Escola

---

\* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia-UFU e docente da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia-MG. O estudo é resultado de uma dissertação de mestrado em Políticas e Gestão em Educação.

Cidadã<sup>49</sup> de Porto Alegre-RS, suscitando um grande número de expectativas nos sujeitos envolvidos.

O artigo tem como **objetivo** refletir sobre as políticas educacionais implementadas no município de Uberlândia-MG, no período de 2001 a 2004, para a consolidação da gestão democrática do ensino público, os limites e possibilidades no processo de democratização da educação.

Quanto aos procedimentos metodológicos foi realizada uma pesquisa bibliográfica, com a visando o aprofundamento do referencial teórico que embasou o trabalho e as posteriores análises dos dados levantados.

No segundo momento, realizou-se uma investigação documental com o intuito buscar nos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação e dos arquivos escolares informações sobre o processo de implantação da gestão democrática na RME/UDI.

Num terceiro momento, realizou-se entrevistas semi-estruturadas aplicadas a uma amostra dos sujeitos envolvidos na proposta de implementação da gestão democrática na RME/UDI (gestores da SME e da escola, docentes e funcionários), no período de 2001 a 2004. O universo da pesquisa compreende uma amostra de oito escolas da RME/UDI, envolvendo trinta e dois atores que nelas atuam de forma direta e indireta. Para a seleção das escolas que fizeram parte da amostragem, foram considerados os seguintes aspectos:

- a) realização de eleição direta para diretor e vice-diretor, nos anos de 2001 e 2003;
- b) participação no Congresso Constituinte Escolar, realizado em 2004, pela Secretaria Municipal de Educação, para a consolidação da Carta de Princípios Político-Pedagógicos das Escolas Municipais da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia;
- c) elaboração, parcial ou total, do Projeto Político-Pedagógico a partir da Carta de Princípios Político-Pedagógicos das Escolas Municipais da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia.

### **A Proposta de Implementação da Gestão Democrática na Rme/Udi-2001/2004 - O Programa “Escola Cidadã”**

Dentre os marcos da política educacional na rede municipal de ensino de Uberlândia, encontra-se a proposta de implementação da gestão democrática, a partir de 2001. A introdução do Programa “Escola Cidadã” na rede municipal de ensino veio ancorada por um discurso em defesa da promoção de um processo de transformação no sentido de “reinventar” as relações entre as pessoas e as escolas, com vistas a implementar a democracia popular, superando as amarras do

---

<sup>49</sup> Paulo Freire definiu a Escola Cidadã como “aquela que se assume como um centro de direitos, como um centro de deveres. O que caracteriza a escola cidadã é uma formação para a cidadania”. (ver Padilha, 2001).

poder conservador das práticas e do histórico ideário conservador internalizado pela sociedade uberlandense.

Amparada nesse discurso, a Secretaria Municipal de Educação elaborou um documento intitulado *Programa Estrutura Político-Pedagógica e Administrativa da Escola Cidadã*, com os objetivos de:

1. Integrar os educadores da rede, num esforço coletivo, tendo em vista a transformação dos processos de gestão administrativa e pedagógica das escolas públicas municipais, de acordo com os princípios da autonomia relativa e da desburocratização/descentralização dos recursos financeiros destinados às mesmas.
2. Estimular a participação crítica da comunidade nos destinos da escola, numa perspectiva transformadora de sociedade (SME, 2002-2003, p. 3).
- 3.

Segundo a justificativa apresentada no documento do *Programa Estrutura Político-Pedagógica e Administrativa da Escola Cidadã*,

[...] diante da perspectiva de viver um governo democrático em Uberlândia, afirmávamos no ambiente educacional local que, tomando como ponto de partida uma análise crítica da história desse município, em particular, de sua rede pública de ensino, tornava-se necessário realizar uma profunda avaliação crítica das conseqüências produzidas no imaginário social entre os profissionais da educação, devido a tantos anos de trabalho associado a práticas burocráticas orientadas por um ideário conservador, fortemente enraizado na vida administrativa da Prefeitura Municipal (SME, 2002-2003, p. 4).

Nesse sentido, verifica-se no discurso programático uma preocupação em romper a cultura autoritária que, além de não possibilitar uma participação democrática, contribuiu como um mecanismo de controle, coerção e submissão e manutenção do *status quo* da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.

O *Programa Estrutura Político-Pedagógica e Administrativa da Escola Cidadã* tomou como parâmetro a experiência da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, sob a administração do Partido dos Trabalhadores (PT).

No município de Porto Alegre, Azevedo (2000) a proposta da Escola Cidadã assumiu contornos, dispondo-se a redimensionar as relações de poder, a organização administrativa, os tempos, os espaços e o currículo. A proposta efetivou-se em torno de três eixos: a interdisciplinaridade, a avaliação emancipatória e a educação popular. Em relação à ação do município de Porto Alegre, Azevedo (2000) afirma que a ação da administração municipal

configura-se numa política de resistência aos ajustes neoliberais, colocando-se na “contramão das políticas do governo federal”. Nesse sentido, contribui na construção de alternativas políticas e econômicas viáveis e possíveis para um projeto democrático e popular. Azevedo (2000) afirma que a Escola Cidadã representa uma alternativa real de construção de uma escola pública com qualidade social, “uma escola do nosso tempo, [...] e formadora de sujeitos emancipados e autônomos, capazes de pavimentar o futuro individual e coletivo” (AZEVEDO, 2000, p. 29).

Considerando a realidade da RME-UDI, no *Programa Estrutura Político-Pedagógica e Administrativa da Escola Cidadã* (2002-2003), foram elencadas três diretrizes principais para que a escola pudesse caminhar para uma prática da democracia:

- 1) Os dirigentes eleitos pela comunidade devem ter a capacidade de compartilhar e negociar as crenças e valores de sua comunidade;
- 2) As relações entre as pessoas não devem ter caráter coercitivo e manipulativo, mas sim ocorrerem de forma direta e multilateral, pautadas pelo diálogo e discutibilidade irrestrita (MUÑOZ PALAFOX, 2002, pp. 23-32);
- 3) A cooperação, a ajuda mútua e o trabalho coletivo devem ser os requisitos básicos para todas as relações sociais, pautando-se ainda no princípio da igualdade nas relações de poder entre os sujeitos.

A Secretaria Municipal de Educação, sustentada por esse discurso em prol da democracia e da construção de uma “Escola Cidadã”, orientou ações num processo de reestruturação, organizado por várias iniciativas.

Dentre essas ações, foram analisadas a realização da eleição direta para diretor e vice-diretor e a consolidação da Carta de Princípios Político-Pedagógicos das Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, discutida e aprovada nos I e II Congresso Constituinte Escolar, que aconteceram nos anos de 2003 e 2004. A maior ênfase foi na última proposta, que, segundo o *Programa Estrutura Político-Pedagógica e Administrativa da Escola Cidadã*, teve como diretriz fundamental

[...] a reinvenção da escola, garantindo, ao máximo, tanto o envolvimento e a participação de todos os membros da comunidade (pais, alunos, professores, e funcionários), bem como a organização de processos de trabalho coletivo que garantam a reflexão e a discutibilidade irrestrita de todos os assuntos relacionados com a vida escolar (SME, 2002-2003, p. 10).

## **A Eleição de Diretores**

Dentre as propostas do *Programa Estrutura Político-Pedagógica e Administrativa da Escola Cidadã*, a Secretaria Municipal de Educação implementou ações num processo de

reestruturação de toda a rede como a substituição de diretores nomeados por diretores eleitos por meio de uma lista tríplice, que consistia na escolha, pela comunidade escolar, de três profissionais da escola, com a escolha definitiva ficando a cargo do poder executivo. Em seguida, a realização da eleição direta para diretor e vice-diretor, no final do ano de 2001. A aprovação da Lei nº 7832, de 28 de setembro de 2001, regulamentou as eleições de diretores e vice-diretores dos estabelecimentos municipais de ensino, estabelecendo que a escolha deve ser feita de forma direta, secreta e uninominal, assegurando a participação de todos os segmentos da comunidade escolar. No artigo 4º, § 1º, fica estabelecido que os votos dos trabalhadores da educação terão peso de 50% e da comunidade de pais e alunos 50%.

O primeiro mandato da direção de Escola Municipal por meio do processo de eleição foi de 2 (dois) anos e os mandatos subseqüentes, de acordo com a Lei, de 3 (três) anos. Os candidatos a diretor e vice-diretor, conforme artigo 6º da Lei 7832, deveriam apresentar uma proposta de trabalho em consonância com o projeto político-pedagógico, no ato da inscrição. Entretanto, tal artigo não foi contemplado, uma vez que a realização da 1ª eleição se deu ainda no ano de 2001, período em que toda a rede estava iniciando o processo de discussão acerca do Projeto Político Pedagógico. Nesse sentido, os candidatos inscritos apresentaram uma proposta própria, ferindo o que previa a Lei. Esse processo evidencia que a realização da 1ª eleição se deu de forma abrupta e precoce, uma vez que a RME-UDI não se encontrava preparada para um passo político tão importante.

Tal fato provocou a incidência de atritos no interior das escolas, resultando em vários processos administrativos que envolviam os candidatos inscritos e demais membros da comunidade escolar. Por outro lado, esse passo pode ter representado uma ruptura com a cultura da burocracia, com a tutela mandonista e o perverso mecanismo de controle social que representava o ato de nomeação dos diretores escolares. A eleição de diretores, dentre outros mecanismos, representa uma possibilidade de materializar, no cotidiano escolar, a prática democrática da gestão escolar.

### **A Carta de Princípios da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia**

De acordo com o *Programa Estrutura Político-Pedagógica e Administrativa da Escola Cidadã*, foram elaborados três subprojetos articulados para o alcance das metas e dos objetivos para a implementação da gestão democrática na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia:

- Subprojeto 1: Construção da Carta de Princípios da Escola Cidadã.
- Subprojeto 2: Atualização da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.
- Subprojeto 3: Descentralização Administrativa e Financeira da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia e Plano de Desenvolvimento da Escola (PADE).

Analisando a concepção de DEMOCRACIA presente na Carta de Princípios Político-Pedagógicos da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia-MG, volta-se para o “exercício de cidadania na prática da escola cidadã” (SME, 2003). Verifica-se, ainda, na Carta de Princípios, a presença de pressupostos voltados para a garantia de discussões e ações coletivas, pautadas no “diálogo e na busca constante da participação ativa de pais, alunos, corpo docente e administrativo” (SME, 2003). Nessa direção, ficava assegurada a criação de “estratégias no sentido de oferecer condições e horários adequados à comunidade escolar, dentro da carga horária do professor, para que possam participar dos processos de tomadas de decisões, onde o diálogo e a busca de consenso devem nortear as discussões” (SME, 2003). Entretanto, a realidade cotidiana das escolas encontra-se distante da materialização desse princípio.

Por outro lado, verifica-se que a concepção de DEMOCRACIA, presente na Carta de Princípios, assenta-se nos pressupostos da democracia representativa e da representação política, processo no qual o povo elege um representante, delegando seu direito de participar diretamente da política. Nesse modelo, a participação direta é colocada em segundo plano. Teoricamente, o representante devia procurar atender aos interesses da coletividade. Como é sabido, representação não assegura a representação de agendas e identidades específicas. Além disso, o distanciamento entre representantes e representados é apontado como outra limitação e a burocratização das práticas e das organizações da representação política impede que os processos decisórios tendam a uma maior informalidade e participação da vontade geral.

Para Santos (2003, p. 75), a solução para o problema da democracia representativa seria a coexistência e complementaridade entre a democracia representativa e a democracia participativa. Embora no texto da Carta de Princípios conste a preocupação com “outras atitudes e métodos democráticos” (SME, 2004), não ficam explícitos quais seriam esses mecanismos e se os mesmos caminhariam na direção apontada por Santos (2003), que defende a conjugação entre a democracia representativa e a democracia participativa, na perspectiva de possibilitar aos sujeitos a participação nas decisões, por meio de mecanismos capazes de aperfeiçoar o sistema de representação e o aprimoramento da democracia representativa.

Essa ausência pode contribuir para o reforço da tendência assumida pela democracia representativa, concepção hegemônica da democracia na segunda metade do séc. XX, que consiste em fortalecer a burocratização da participação.

O pressuposto teórico, presente na Carta de Princípios e nos demais documentos do *Programa Estrutura Político-Pedagógica e Administrativa da Escola Cidadã* da SME, refere-se à democratização das práticas de gestão administrativa, financeira e pedagógica da escola. Em relação aos princípios de Gestão Democrática, no âmbito teórico, os mesmos implicam uma erradicação das

práticas hierarquizadas, autoritárias e burocráticas do sistema educacional. Para isso, Gadotti (2000) alerta que uma gestão democrática da escola exige, em primeiro lugar, uma

[...] mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar. Mudança que implica deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é apenas um aparelho burocrático do Estado e não uma conquista da comunidade. A gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou, menos ainda, os meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática pais, mães, alunas, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola (GADOTTI, 2000, p. 35).

Conforme afirmamos, o programa político-pedagógico e administrativo da Escola Cidadã, proposto pela SME-UDI, teve como referência a experiência do Município de Porto Alegre que se orientou por uma concepção de educação progressista-libertadora. Para Azevedo (2001), essa experiência configura-se numa política de resistência aos ajustes neoliberais, e, como tal, coloca-se na contramão das políticas do governo federal; ao mesmo tempo, constrói alternativas políticas e econômicas viáveis e possíveis para um projeto democrático e popular. Contrapondo-se às práticas neoliberais.

[...] a Escola cidadã contrapõe-se à escola de mercado, à “mercoescola”, cujos princípios baseiam-se no paradigma neoliberal. A “mercoescola” caracteriza-se pela submissão a valores de mercado, com a preocupação única de formar consumidores e clientes, tornar a educação uma mercadoria submetida à lógica empresarial, naturalizando o individualismo, a competição, a indiferença e, conseqüentemente, a exclusão (AZEVEDO, 2001, pp. 147-148).

A proposta da Escola Cidadã opõe-se à ideologia neoliberal, que se fundamenta na maximização da liberdade individual e na proteção do mercado contra o Estado. Com isso, o papel do Estado na sociedade passa por um processo de redefinição conduzido por essa ideologia, que sustenta que o mercado deve ser deixado livre para estabelecer suas próprias regras.

Dentre os conceitos básicos do neoliberalismo, o indivíduo constitui um átomo social do sistema econômico. Nessa concepção, o indivíduo é focado como o resultado da combinação dos genes herdados com a ação voluntária e o fracasso individual são conseqüências das condições do próprio indivíduo. Em decorrência dessa tese, as desigualdades são associadas ao âmbito do indivíduo e atribuídas como uma questão de “sorte” e não como reflexos das condições estruturais da sociedade capitalista.

O neoliberalismo, comprometido com o processo de reestruturação do capitalismo, concebe o Estado como um obstáculo à sua expansão transnacional, na medida em que pode determinar políticas restritivas e protecionistas ao mercado interno. Em oposição a esse modelo protecionista, a configuração do Estado, em consonância com a era da globalização da economia, é o “Estado Mínimo”.

Essa configuração do Estado, combate qualquer ação estatal, em especial no âmbito das políticas sociais. As políticas sociais do Estado elevam seus gastos e, como resultado, provocam um aumento da pressão fiscal sobre os setores detentores do capital, que não são beneficiados diretamente com essas políticas.

Em oposição, a Escola Cidadã propõe a transformação do caráter privado do Estado para um Estado público, em que a participação popular induz as ações do Estado, atuando na construção e na fiscalização da aplicação das políticas públicas (AZEVEDO, 2001, p. 145).

Considerando esses embates, a proposta Escola Cidadã configura-se numa política de resistência aos ajustes neoliberais, e, como tal, coloca-se na contramão das políticas guiadas pela lógica do capitalismo. Além disso, propõe alternativas políticas e econômicas viáveis e possíveis para um projeto democrático e popular, considerando as contradições entre a lógica neoliberal e a lógica da democracia que sustenta a proposta Escola Cidadã.

### **Os Limites e as Possibilidades da Democratização da Escola Pública**

A experiência local da RME-UDI pode representar uma questão contraditória e antagônica. Se, por um lado, pode reproduzir o autoritarismo pela via da fragmentação das práticas e serviços de interesse público, por outro lado tal experiência contempla vontades de sujeitos sociais com condições históricas locais e pode constituir-se numa esfera pública democrática. Assim, a proposta de implementação de gestão democrática na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (RME/UDI), no período de 2001 a 2004, foi analisada considerando a gestão do então prefeito que, em seu Programa de Governo, apresentou a Escola Cidadã como proposta de gestão do ensino.

Para a análise dessa experiência, fez-se necessário resgatar a real conjuntura política do município de Uberlândia. Verificou-se que a mesma é marcada pela predominância de elementos de uma cultura política conservadora que dificulta a consolidação de novas propostas de gestão que possam ampliar o escopo das decisões. As experiências como a Democracia Participativa da década de 1980 e o Orçamento Participativo na gestão de 2001-2004, evidenciaram que a tradição política em Uberlândia reforça a anulação da participação popular no cenário do poder de decisão. Esse contexto, marcado por muitas tensões e dificuldades, atrofiou a tentativa de implantação de propostas, como a do Orçamento Participativo, que assinalava uma divisão do poder que sempre se encontrou centralizado nas mãos das elites dirigentes do município.

Verificou-se que a introdução do Programa “Escola Cidadã” na rede municipal de ensino sustentou-se por um discurso em defesa da promoção de um processo de transformação, no sentido de “reinventar” as relações entre as pessoas e as escolas, com vistas a implementar a democracia popular, superando as amarras do poder conservador das práticas e do histórico ideário conservador internalizado pela sociedade uberlandense. No programa, presencia-se uma preocupação em romper a cultura autoritária, que não possibilitava uma participação democrática e consolidava mecanismos de controle, coerção e submissão.

Um aspecto a destacar, dentre as diversas ações implementadas no período de 2001-2004, refere-se à modalidade de escolha para diretores das escolas municipais. Na RME-UDI, somente a partir de 2001 a modalidade de escolha para diretor passa a ser mediante eleição direta, que prevê a manifestação da vontade das pessoas envolvidas na vida da unidade escolar por meio de voto direto. Pode-se inferir que esse “retardamento” em relação à implementação da eleição de diretores na RME-UDI pode ser atribuído ao caráter patrimonialista e clientelista que marca a conjuntura política no município de Uberlândia. A conjuntura política do município de Uberlândia é marcada pela predominância de elementos de uma cultura política que confunde o público com o privado, em que se destaca o clientelismo, o voto trocado por um favor ou à custa de promessas e não de compromissos com a maioria da população, configurando extremas práticas patrimoniais. Esse caráter da política local explica o fato de o provimento por eleição passar a ser realidade na RME-UDI somente em 2001, uma vez que a eleição de diretores já fazia parte da realidade de vários municípios brasileiros.

No entanto, verifica-se que a gestão democrática na escola não está garantida somente com a eleição de diretores. Torna-se necessária a implementação de outras ações no sentido de superar os entraves cristalizados no cotidiano escolar e na conjuntura política da sociedade. A presença da idéia de que o sistema é democrático por ter simplesmente estabelecido a eleição para o diretor da escola, limita a compreensão da dimensão que envolve a gestão democrática. Embora a eleição de diretores seja um dos mecanismos essenciais no processo de democratização da escola e dos sistemas de ensino, ela não é capaz, por si só, de alterar a estrutura centralizada e os comportamentos antidemocráticos que prevalecem na trajetória da política educacional. Ou seja, mesmo com a implementação de eleição de diretor, a verdadeira prática democrática poderá estar distante do cotidiano da comunidade educacional.

Diante disso, pode-se depreender que a implementação efetiva da gestão democrática na escola implica um redirecionamento das políticas educacionais. Mudar o processo de preenchimento da vaga do cargo de diretor escolar pela via da eleição direta não basta, quando se tem como meta a efetivação de uma gestão democrática.

Tendo em vista que história da RME-UDI, tradicionalmente, esteve associada a práticas autoritárias, essa questão cultural, que não permite uma assimilação plena da concepção de democracia, pode fazer com que a noção de *participação* sofra um processo de ressignificação. O conceito de participação pode assumir uma dimensão privatista e individualista, capaz de substituir e redefinir o significado coletivo da participação social.

Considerando esse cenário, os resultados do estudo evidenciaram que a gestão democrática aparece na racionalidade dos sujeitos como algo distante, um postulado que se encontra num futuro remoto. A realidade da gestão democrática apresenta-se como um processo novo, que precisa ser implementado tanto na dimensão da escola como na dimensão da SME. A análise dos depoimentos revelou que a centralização das decisões ainda impera na RME-UDI, representando um entrave para a consolidação da gestão democrática, cristalizando um caráter descendente das decisões e das ações da SME, não considerando a pluralidade das escolas.

Esse caráter descendente e centralizador das políticas permeia toda a estrutura da SME, fato que precisa ser superado para a efetivação de uma gestão democrática. Embora a aprovação da Carta de Princípios da RME-UDI e dos princípios de gestão democrática, as entrevistas realizadas sinalizaram uma não materialização dos mesmos na prática das escolas e da SME. Evidencia-se a presença da grande mazela na educação, que faz com que os projetos sejam sempre engavetados, provocando uma desmotivação nos profissionais da educação e uma apatia no sentido de propor mudança.

O Programa Escola Cidadã apresenta teoricamente uma preocupação em romper a cultura autoritária que, além de não possibilitar uma participação democrática, contribuiu como um mecanismo de controle e submissão da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. Entretanto, pode-se inferir que a implementação da gestão democrática na RME-UDI não está garantida somente com a elaboração de documentos e projetos, tendo em vista o jogo de forças envolvidas e a suplantação dos entraves cristalizados no cotidiano escolar, como: a cultura autoritária sedimentada ao longo da história educacional; espaço reduzido de participação da comunidade escolar nos processos decisórios; compreensão equivocada por parte dos governantes de que, apenas por um ato legal, o processo de gestão democrática estaria definitivamente implantado, e verifica-se, também, a quase total alienação dos professores nas questões da gestão da escola. A gestão democrática não pode ser reduzida a eventos esporádicos e isolados. Ela deve fazer parte de um amplo processo que envolve procedimentos, instrumentos e mecanismos de ação.

Diante das dificuldades para a implementação da proposta de gestão democrática na RME-UDI, a descontinuidade das políticas educacionais e da gestão do sistema aparece como categoria central. Essa descontinuidade interfere na concretização de mecanismos de gestão democrática. As resistências e dificuldades apontadas para a concretização de mecanismos de gestão democrática

nos depoimentos vinculam-se à concepção de educação que cada governo apresenta e na forma de conduzir a gestão da educação. Essa descontinuidade na gestão da SME e a ausência de um projeto e de uma política educacional autônoma e consistente fazem da educação do município um cenário de episódios isolados e incoerentes com o propósito de uma gestão democrática. Verificou-se que essa descontinuidade pode ocorrer devido às divergências políticas e ideológicas dos membros que estão à frente da SME.

Com isso, a existência de intervenções político-partidárias e a relação entre o poder político e a gestão da educação representam também um dos entraves à implementação de propostas de gestão democrática. Nesse cenário de descontinuidade, a materialização de propostas progressistas que reconhecem a participação popular no processo de tomada de decisão, que assegurem uma gestão democrática, está distante da prática cotidiana das escolas e da SME.

Vale ressaltar que uma gestão democrática, para ser efetivada em sua plenitude, implica ser pensada no universo do sistema de ensino, não se limitando aos muros da escola. Não depende somente da escola a superação da estrutura hierárquica em que se encontram cristalizados os sistemas de ensino.

A tradição autoritária presente no município de Uberlândia, conduz o comportamento dos indivíduos que optam em não participar do processo de tomada de decisões, contribuindo para o comportamento apático e acomodado dos sujeitos, reforçando-o. A ausência de uma tradição democrática, associada à presença de um autoritarismo cristalizado, dificultam a implantação de mecanismos participativos de gestão.

### **Considerações Finais**

Os objetivos previstos no Programa Escola Cidadã não foram implementados em sua totalidade e percebe-se que a prática de uma gestão democrática ainda se encontra distante da realidade da RME-UDI. A inviabilidade dos objetivos do Programa Escola Cidadã refere-se à falta de uma política educacional consistente e à presença de uma política partidária que não submeta a concepção de educação a interesses político-partidários.

Por fim, a gestão da educação na RME-UDI não se encontra em moldes totalmente democráticos. Ainda existem concepções autoritárias e práticas centralizadoras arraigadas em sua estrutura e organização, sedimentando um campo pouco fértil para a consolidação de mecanismos e políticas educacionais voltados para a gestão democrática. Embora a Proposta Escola Cidadã teoricamente tenha tentado implementar uma gestão democrática, a mesma, na prática, não conseguiu romper plenamente com o passado antidemocrático da RME-UDI. A estrutura da SME ainda se encontra aquém de uma temática da democratização da escola. Nesse contexto, são escassos os mecanismos reais de participação e de exercício de democracia que a escola e a

Secretaria Municipal de Educação vêm implementando de modo a garantir o envolvimento de todos no processo de decisão e, conseqüentemente, no aperfeiçoamento do processo democrático.

A gestão democrática faz parte de um processo amplo que envolve mecanismos, procedimentos e instrumentos de ação que ultrapassam o interior das unidades escolares, atingindo níveis da política educacional e do planejamento educacional. Nesse sentido, pode-se verificar que o Programa não foi capaz de efetivar a gestão democrática na RME-UDI, pois não conseguiu romper com as estruturas centralizadoras que perpassam por toda a estrutura da escola e do sistema público de ensino brasileiro.

Destaca-se, por fim, que as inferências apontadas no texto permitem vislumbrar, por um lado, os limites para a implementação plena da gestão democrática na escola pública que, apesar de todos os fatores e mecanismos de gestão democrática do ensino público convergirem para a democracia e a participação dos sujeitos nos rumos da escola, estas ainda têm desempenhado um papel periférico, diante do cenário macro de autoritarismo e centralização em que estão inseridos os sistemas de ensino. Por outro lado, aponta a necessidade de maior compreensão da dinâmica das relações entre a escola e os órgãos superiores da administração, e da descontinuidade das políticas educacionais e da gestão da educação, que emergiu como uma categoria que sugere a necessidade de novas pesquisas, com vistas a vislumbrar as possibilidades de uma escola democrática, com uma proposta participativa e de uma política educacional autônoma e consistente. Uma política educacional capaz de romper a lacuna existente entre a intenção e o gesto, o legal e o real, o discurso e a prática cotidiana.

## REFERÊNCIAS

- ALEM, João M. Representações coletivas e história política em Uberlândia. In.: Revista **História & Perspectiva**. Nº. 29. Uberlândia, 1991.
- ANTUNES, Marina F. de S. **Políticas educacionais da rede municipal de ensino de Uberlândia (1997-2004)**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.
- ARELARO, Lisete R. G. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, Nora et all (org). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas, SP: Autores Associados,2000.
- AZEVEDO, José C. de. **Escola cidadã: desafios, diálogos e travessias**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- \_\_\_\_\_. Escola Cidadã: a experiência de Porto Alegre. In: OLIVEIRA, Dalila A. e DUARTE, Marisa R. T. (org). **Política e Trabalho na Escola: administração dos Sistemas Públicos de Educação Básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001 p. 143-155.

BRASIL **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Rio de Janeiro: FAE, 1988.

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 114, p. 7-28, nov. 2001.

DOURADO, Luiz F. A reforma do estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, Luiz F. e PARO, Vitor H. (org.). **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola**. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Armed, 2000.

GODOI, Pedro P. A. **Democracia Participativa em Uberlândia: a experiência do Orçamento Participativo (2001 – 2004)**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005

GRACINDO, Regina V. Estado, Sociedade e Gestão da Educação: novas prioridades, novas palavras – de – ordem e novos – velhos problemas. In: **Revista Brasileira de Política e Administração**, v. 13, nº 1, p. 7-18, Porto Alegre: ANPAE jan/jun, 1997.

JESUS, Wilma F. de. **Poder Público e Movimentos Sociais: Aproximações e Distanciamentos /Uberlândia - 1982-2000**. Dissertação (Mestrado) -Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

LIMA, Licínio C.; AFONSO, Almerindo J. **Reformas de Educação Pública: democratização, modernização, neoliberalismo**. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas, SP: FE/ UNICAMP, 2000.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

MUÑOZ PALAFOX, G. **Educação Popular: Considerações políticas e metodológicas**. Uberlândia: Revista de Educação Popular. Universidade Federal de Uberlândia, 1(1): 23-32, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da Educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

PACHECO, Fábio Piva. **Mídia e poder: representações simbólicas do autoritarismo na política (Uberlândia, 1960/1990)**. Dissertação (Mestrado) – Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez Instituto Paulo Freire, 2001.

PARO, V. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PREFEITURA DE UBERLÂNDIA. **13ª edição do Banco de Dados Integrados do Município de Uberlândia**. Uberlândia: Secretaria Municipal de Planejamento e Desenvolvimento Urbano, 2005.

ROSAR, Maria de Fátima Felix. A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil. In: **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, nº 69, dezembro/99.

SADER, Emir. Estado e Democracia: os dilemas do socialismo na virada de século. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (orgs). **Que Estado para que Democracia?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SANTOS, Boaventura de S. (org). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **A caminho da construção de uma Escola Cidadã-Referenciais Teóricos**. Uberlândia, 2002. Apostila.

\_\_\_\_\_. **Carta de Princípios das Escolas da rede Pública Municipal de ensino de Uberlândia**. Uberlândia, 2003.

\_\_\_\_\_. **Elaboração da Carta de Princípios da Escola Cidadã**. Uberlândia, [s.d.]. Apostila.

\_\_\_\_\_. **Histórico da Construção da Carta de Princípios da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia**, [s.d.]. Apostila.

\_\_\_\_\_. **Programa Estrutura Político-Pedagógica e Administrativa da Escola Cidadã**. Uberlândia, 2002-2003.

SILVA, Alex Marciel da. **Uma contribuição da geografia eleitoral: a espacialização do voto no 1º turno das eleições majoritárias do ano de 2000 em Uberlândia-MG**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Geografia. Uberlândia, 2004.

SILVA, Jorge V. da. A verdadeira paz: desafio do Estado democrático. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v. 16, n. 2, 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102). Acesso em: 27 Nov 2006.

SILVA Jr., João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, Marcelo S. P. **Relações de trabalho na escola pública: práticas sociais em educação em Minas Gerais (1983-1994)**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas/SP, 1999.

SILVA, Tomaz T. da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz T. da (org). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

UBERLÂNDIA (MG). **Jornal O Município**. Ano X, nº 1007, 23/12/1997.

\_\_\_\_\_. **Lei Orgânica do Município de Uberlândia Minas Gerais.** Uberlândia, MG: Câmara Municipal de Uberlândia, 1992.

\_\_\_\_\_. **Lei Municipal nº 7832,** de setembro de 2001. Uberlândia, MG: Câmara Municipal de Uberlândia, 2001.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 9753,** de 28 de dezembro de 2004. Uberlândia, MG: Câmara Municipal de Uberlândia, 2004.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 2138,** de 24 de novembro de 1972. Uberlândia, MG: Câmara Municipal de Uberlândia, 1972.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7035,** de 19 de dezembro de 1997. Uberlândia, MG: Câmara Municipal de Uberlândia, 1997.

\_\_\_\_\_. **Jornal O Município.** Ano X, nº 1007, 23/12/97.

\_\_\_\_\_. **Jornal O Município.** Ano XI, nº 1059, 02/07/98.

# EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL: TRAJETÓRIA HISTÓRICA E PERSPECTIVAS

*Cristiano FERRONATO\**

## **Resumo**

Neste texto revisitamos a trajetória da Educação Popular no Brasil, discutindo suas características próprias. Num segundo momento, a preocupação foi levantar o debate sobre a necessidade de se pensar a prática da Educação Popular para o enfrentamento dos desafios contemporâneos. Buscamos, ainda, identificar as perspectivas atuais da Educação Popular. O texto aponta para necessidade de atualização na discussão sobre o pensamento de Paulo Freire (1921-1991).

*Palavras-chave: Educação Popular; Educação Brasileira; Paulo Freire; Política Educacional.*

## **POPULAR EDUCATION IN BRAZIL: HISTORICAL TRAJECTORY AND PERSPECTIVES**

### **Abstract**

In this text showed the trajectory of the Popular Education in Brazil in its own characteristics. In a second part concerning about the necessity of thinking Popular education throughout contemporary challenges. The text identifies some challenges and real perspectives of Popular Education. The text also shows the necessity of discussing Paulo Freire's legacy (1921-1991).

*Key-words: Popular Education; Brazilian Education; Paulo Freire; Educational Politic.*

### **Introdução**

Uma discussão acadêmica sobre o tema da Educação popular requer, como ponto de partida, a necessária explicitação do que pretendemos representar quando utilizamos tal expressão. A Educação se refere, obviamente, ao complexo formado pela constituição de uma leitura do mundo. Sendo assim, o conceito não fica restrito à escola. Popular é utilizado, aqui, seguindo a definição de Celso Rui Beisegel (1992), que mostra que o popular vem atrelado,

---

\* Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Desenvolve pesquisas nas áreas de História, Ensino de História, História da Educação no século XIX e Instituições escolares na Paraíba. E-mail: cristianoferronato@gmail.com.

necessariamente, às práticas educativas culturais, ligadas à educação popular. A origem do agir educativo, na contemporaneidade, está ligada claramente ao Estado. No entanto, vale lembrar que educação popular não pode ser simples sinônimo de educação escolar.

Atualmente a educação, em todas as suas dimensões e modalidades, encontra-se em um momento no qual, acreditamos ser necessária a sua reinvenção. A educação se depara, hoje, com desafios de orientação, neste tempo em que as mudanças têm grande velocidade. Alguns estudiosos, como Sandkötter (2003:37) acreditam que o desafio maior da educação, hoje, é apoiar os processos de aprendizagem, para que todos possam ter a possibilidade de acompanhar esses movimentos rápidos. Além disso, é necessário que todos se tornem participantes no processo. O tempo em que vivemos é de diversidade, e a Educação Popular também precisa passar por esse processo de repensar sua prática, e essa precisa confrontar antigos e novos conceitos, interrogar seus dilemas e pensar as perspectivas que tem pela frente. E esse repensar passa pela compreensão da realidade veloz do mundo moderno.

Pensamos a partir dessa perspectiva e acreditamos ser necessário um maior cruzamento entre os sistemas escolares, os movimentos sociais e a universidade. Por isso, é importante que reflitamos sobre a Educação Popular partindo de um ponto de vista histórico. Assim, entenderemos seus desafios, sejam eles de caráter pedagógico ou político e as perspectivas que desenham para a Educação Popular no mundo atual.

Para contribuir com essa tarefa de repensar a Educação Popular nos dias atuais, pretendemos, neste texto, de início apresentar a trajetória histórica da Educação Popular, visitar a Educação Popular de forma a destacar as características mais importantes de cada época, destacando a obra de Paulo Freire. Finalmente, tentaremos identificar alguns desafios e perspectivas da Educação Popular no mundo atual (LÖWY: 1999).

### **Educação Popular: trajetória histórica**

A educação escolar no Brasil começou com os jesuítas, logo após o descobrimento. Esses padres tinham como objetivo catequizar os índios e, mais tarde, estenderam a educação aos brancos e mestiços. Na análise de Xavier (1985), nos dois primeiros séculos da colonização brasileira os jesuítas foram os principais educadores.

Preocupados com a difusão da fé e com a formação de uma elite religiosa, os jesuítas forneciam uma educação clássica e humanista, de acordo com a prática dos povos ibéricos da época. Tendo vigorado até meados do século XVIII, a educação jesuítica “não perturbava a estrutura vigente, subordinava-se aos imperativos do meio e caminhava paralelamente a ele” (XAVIER: 1985:21).

Contudo, desde o século XVI estavam acontecendo na Europa várias modificações nos campos religioso, político e filosófico, que atingiram o clímax no século XVIII, sob a influência da revolução científica do século anterior. Essas modificações chegaram também a Portugal, expressando-se principalmente a partir de 1750, com as reformas promovidas pelo primeiro ministro do rei D.José I (1714-1777), o Marquês de Pombal (1699-1782). Nesse sentido, em 1759 as reformas pombalinas, de acento laicista, expulsaram os jesuítas dos territórios portugueses, inclusive do Brasil, sob a justificativa de sufocarem a renovação pedagógica iniciada em Coimbra e em outros importantes centros de estudos.

A expulsão dos jesuítas do Brasil acarretou a paralisação das atividades educacionais até então desenvolvidas. Ao contrário do que se poderia esperar, essa expulsão não foi sucedida por uma reforma do ensino que contemplasse um novo modelo educacional. O que ocorreu foi, sim, uma interrupção temporária das aulas. Os bens dos jesuítas foram confiscados e suas escolas foram fechadas.

Com o financiamento e a administração a cargo do governo metropolitano, a educação colonial ficou restrita a algumas “Escolas e Aulas Régias”, insignificantes em número, qualidade e resultados. O que se verificou foi uma série de medidas tardias e fragmentadas com que o governo se pôs a talhar, na sociedade colonial, uma obra que desse a ilusão de substituir o sistema desmantelado.

Com a chegada da família real, em 1808, foi iniciado um novo período na história educacional da colônia. Ocorreu a instalação da imprensa e houve a abertura de bibliotecas públicas. Algumas escolas técnicas foram abertas. Foi nesse período que surgiu a primeira escola vocacional, transformando um pouco a paisagem escolástica do sistema educacional na colônia.

A chegada da família real portuguesa ao Brasil foi um momento decisivo para a história do Império português, e de forma especial, para o Brasil. A fuga da família real de Portugal, decidida em meio a um complicado jogo de interesses das diplomacias européias, alinhou de forma decisiva Portugal à Grã-Bretanha, ao contrário da tendência que vinha se instalando há algum tempo, de apoiar Napoleão Bonaparte. Era claro para todos que, apoiar-se na tutela britânica significava opor-se ao poder da França. Ao se posicionar do lado britânico, Portugal conquistava importantes vantagens a seu favor; entre elas, evitava o confronto militar com a França, garantia a segurança da família real portuguesa e afastava a possibilidade de uma invasão do Brasil pelos ingleses. Ainda que essa transferência e sua futura instalação no Brasil já houvesse sido cogitada nos altos círculos políticos de Portugal, a atitude vinha ao encontro de uma necessidade imediata e respondia a um anseio típico daquele período, que seria proteger o máximo possível a nação portuguesa e seu Império dos problemas causados pelo general francês. Para a colônia, essa transferência trouxe também muitas mudanças no que se refere à educação.

Com a proclamação da Independência brasileira, em 1822, e a persistência do mesmo sistema econômico, o quadro se apresentava com poucas alterações. Na educação, as mudanças também eram pouco perceptíveis, existindo apenas um ensino profissionalizante nas escolas de caráter agrícola e de artífices. Crianças órfãs e abandonadas eram levadas para esses tipos de escolas. Percebe-se que a educação não teve transformações significativas na educação do novo país.

O Brasil adentrou o século XX com uma alta taxa de analfabetos e uma população concentrada, em sua maior parte, na zona rural. Percebe-se que a educação não era uma das preocupações dos dirigentes que fundaram a República em 1889. Essa situação teve uma pequena melhora quando o país começou a se industrializar e a se urbanizar, logo após a Primeira Guerra Mundial. Esse processo se acelerou a partir da década de 1930.

Foi a partir desse momento que as escolas vivenciaram uma grave crise, que se apresentou porque as escolas não podiam atender a todos os que a procuravam. Nesse momento também surgiram os reformadores, influenciados por novas idéias que pregavam uma escola nova laica, nacional e gratuita. O ideário liberal-escolanovista animou algumas reformas educacionais a partir da década de 1920, e teve seu ponto alto com a publicação, em 1923, do Manifesto dos Pioneiros da Educação nova.

Os educadores da Escola-Nova, de tendência progressista, a partir de 1950 se opuseram aos católicos conservadores, que defendiam a escola particular e também a pública com orientação religiosa. Houve grande discussão entre as correntes privatistas e os defensores da educação pública laica, universal e gratuita. Tal debate refletiu, também, no processo de elaboração, discussão e, finalmente, aprovação da primeira lei geral de educação do Brasil (Lei 4024, de dezembro de 1961).

Os movimentos de Educação Popular surgiram na sociedade civil no início da década de 1960. O interesse maior desses movimentos foi a conscientização política dos segmentos mais pobres da população. Entendemos o Popular na definição de Beisegel (1992), que diz que o *popular* vem atrelado às práticas educativas em educação popular. Nesse sentido, a origem desse agir educativo, historicamente, está nas hostes do Estado, e suas formulações têm sido geradas nas elites intelectuais. Todavia, esses processos expressam um entendimento como algo necessário, sendo útil à preparação da coletividade para a realização de fins determinados. Alguns desses grupos tiveram uma atuação mais direcionada para a alfabetização e outros para a educação de base. Naquele momento surgiu com destaque, no Recife, o MCP (Movimento de Cultura Popular) com a liderança de Paulo Freire (1915-1991). Paulo Freire participou desses grupos popularizando um novo método de alfabetização, que teria repercussões não só no Brasil, mas, também, em todo o mundo. O governo brasileiro decidiu que iria adotar o método que chamavam de “o método que alfabetiza em 40 horas”, para o Plano Nacional de Alfabetização. Esse projeto foi abortado devido

ao Golpe de 1964, que extinguiu o PNA e paralisou todas as experiências educativas consideradas subversivas, como o método utilizado até então por Paulo Freire. Ele e outros educadores sofreram perseguições e ameaças.

Entre o fim dos anos 1950 e início dos anos 1960, o Brasil teve três governos: o fim do governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1955-1960), o curto governo de Jânio Quadros (1960-1961) e o governo de João Goulart (1961-1964), esse último derrubado pelo golpe de 1964. Esse período foi cenário de um momento que podemos considerar único na história da Educação Popular no Brasil. Quando fazemos esta afirmação pensamos em termos de participação, mobilização, organização e atuação dos vários setores sociais.

O Nordeste foi o centro mais expressivo desses acontecimentos. Os movimentos educativos e culturais da região tinham como pólo irradiador os movimentos de cultura popular e os centros de cultura popular dos vários estados nordestinos. Esses grupos desenvolviam várias atividades que passaram a ser chamadas, posteriormente, de Educação Popular. Como afirmou Brandão (TORRES, 1987:72):

Há quase 25 anos, quando nós, no Brasil, aprendendo com Paulo Freire, trabalhávamos naquilo que seria, nos anos 1960-61, um novo sentido de educação, buscávamos um nome para isso. O primeiro nome não foi Educação Popular. Educação Popular é um nome tardio, nesse sentido. O primeiro nome foi dado, inclusive, por Paulo Freire.

No que se refere à denominação daquele novo tipo de educação que começava a surgir no Brasil, houve várias. Educação para a liberdade, educação para a democracia, educação problematizadora, educação dialógica, educação cultural, educação crítica e educação da comunicação, entre outras.

A expressão Educação Popular, como a conhecemos hoje, foi fruto de uma conjunção de fatores como, por exemplo, os períodos de governos populares que o Brasil viveu, a produção acelerada de uma intelectualidade estudantil universitária, religiosa, partidária, militante na conquista de novos espaços e formas de organização das classes populares. O termo Popular tem se apresentado com diferenciados significados. Sobre isso, ver Bezerra (1980), que, ao estudar o conceito no final da década de 1950, mostra um conceito atrelado a práticas direcionadas ao exercício da cidadania, no sentido de que as minorias possam assumir seu papel sócio-político naquela conjuntura. Para Brandão (1980), o popular vincula-se à classe e à liberdade, ao mostrar que “o horizonte da educação popular não é o homem educado, é o homem convertido em classe”.

Manfredi (1980) associa o popular vinculado à educação, no sentido de prática para a autonomia, enquanto seja capaz de gerar um saber-instrumento e, sobretudo, quando contribui para a construção de direção política. Wanderley (1979) vincula o conceito popular ao de classes populares, como algo que é legítimo, que traduz interesse dessas classes, podendo adquirir o

significado como algo “do povo”. Para Mello Neto (2003), o popular adquire plasticidade conceitual, exigindo, para os dias de hoje, uma definição que, rigorosamente, passa por movimentos dialéticos intrínsecos ao próprio conceito, inserido no marco teórico da tradição e atualizado para as atuais exigências. Souza (1999) vincula o popular aos movimentos sociais populares. Outros vêem o popular como algo que promove a democracia como Canclini (1987) e Peluzzo (1998). Sobre as interpretações no campo da saúde, ver Vasconcelos (1999).

Brandão (1984:66-70) nos informa que a Educação Popular surgiu como:

Movimentos de educadores, que trazem, para seu âmbito de trabalho profissional e militante, teorias e práticas do que então se chamou cultura popular, e se considerou como uma base simbólico-ideológica de processos políticos de organização e mobilização de setores das classes populares, para uma luta de classe dirigida à transformação da ordem social, política, econômica e cultural vigente (...) o que ela ensina vincula-se organicamente com a possibilidade de criação de um saber popular, através de conquista de uma educação de classe, instrumento de uma nova hegemonia.

A Educação Popular que surgiu nos anos 1960 era imbuída de uma idéia de que deveria contribuir para a emergência de uma consciência popular. Com o golpe militar, a educação escolar oferecida seguiu a linha tecnicista. Um tipo de educação importada e financiada intelectualmente pelos Estados Unidos. O que se pode perceber da educação escolar oferecida pelo Regime Militar é que não prezava pela qualidade, e, assim, o sistema educacional brasileiro começou a sentir os efeitos com uma gradativa piora desde 1961, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases, que, na avaliação de Cunha (1980:31):

[...] propiciou a formação de sistemas estaduais de educação com um grau de competência muito amplo. Foi por aí que os empresários do ensino e os grupos confessionais assumiram o controle do sistema educacional. Encastelados nos conselhos de educação, em nível municipal, estadual e federal, eles conseguiram produzir a deficiência da escola pública pelo progressivo rebaixamento dos salários dos professores, pelo experimentalismo curricular irresponsável (ideológico ou novidadeiro, destituído de base científica), pela deterioração dos padrões de gestão das redes públicas de ensino.

Nos anos 1970, o ensino brasileiro passou por um processo de privatização. Essas medidas afastaram ainda mais as classes populares da educação escolar. As escolas passaram a se tornar rentáveis empresas pouco ou nada preocupadas com a qualidade do ensino que ofereciam.

A resistência a esse processo pode ser identificada no interior das CEBs (Comunidades Eclesiais de Base) e nos movimentos que emergiram de forma fragmentária, isolada e defensivamente, em função da repressão política dos interesses populares.

A partir dos anos 1980, a luta dos brasileiros se fixou na volta “lenta e gradual” da democracia, a anistia, as eleições diretas para presidente da República e os debates da Constituinte. Assim Gadotti (1992: 32) se refere ao período:

A década de 80 foi para a América Latina, no que diz respeito à educação e ao desenvolvimento, uma década perdida. Só ganhamos com a volta à democracia frágil, com enorme dívida externa, uma crise fiscal profunda, massivo desemprego e crise social.

Nesses anos houve um agravamento da distância entre ricos e pobres. Isso colocou o Brasil entre as nações com as mais altas taxas de concentração de renda do mundo. A aprovação de uma nova Constituição, em 1988, trouxe algumas novidades para a educação. Mas as regalias do ensino privado, que os grupos chamados progressistas tentavam acabar, foram mantidas. Entretanto, podemos identificar que houve um avanço na garantia de que o “acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. Isso quer dizer que, segundo a Constituição de 1988, os governantes têm obrigação constitucional de oferecer esse tipo de ensino, e, em caso de omissão a esse direito, devem sofrer as sanções.

Os anos 1980 chegaram com a anistia política e o povo, nas ruas, exigindo eleições diretas para presidente da República e aspirando a uma sociedade democrática. No final da década, aconteceram as primeiras eleições diretas no país, com a escolha de Fernando Collor de Mello para a presidência, em 1989. Essa foi também a primeira eleição em que o país teve representantes das classes populares numa disputa presidencial, o que indicava um compromisso popular com a democracia e o desejo de mudança da realidade. Souza (1990: 06) analisa assim esse período: “os anos 80 deixam como saldo positivo o reencontro com a democracia, ainda que relativa, e um desafio: garantir o que foi conquistado”.

O slogan utilizado era o “tudo pelo social”, enquanto o que se via era a perda do poder econômico das classes populares, que já vinham sofrendo com a crise econômica cada vez mais aguda devido à baixa produtividade agrícola e industrial, inflação alta, dívida externa e desemprego cada vez maiores. Todos esses problemas se refletiam na má qualidade de vida oferecida aos mais pobres, agravada pelo desemprego. Tal situação revelava vários aspectos da questão social, como apontou Ianni (1996: 30):

Paupérrimo, desorganização familiar, preconceito racial, guetização da coletividade e bairros das grandes cidades, preconceito racial, sexual e desenvolvimento de subculturas de coletividades desagregadas.

Nesse contexto social tão difícil, a sociedade civil passou a se organizar para tentar dar solução aos problemas de ordem estrutural que, ideologicamente, eram caracterizados como de responsabilidade de “todos”. As soluções governamentais vinham na forma de medidas paliativas e populistas, como os famosos tíquetes de leite e outros projetos assistencialistas. Essas medidas chegaram a gerar uma desarticulação de alguns movimentos populares diante do atendimento imediato das necessidades sociais.

Ansioso pela resolução dos problemas sociais, o povo foi iludido com o discurso em favor dos “descamisados” e com a imagem de novo que representava o jovem candidato Collor de Mello. O ex-governador alagoano foi eleito com 35 milhões de votos na disputa contra Luiz Inácio Lula da Silva. O mote da campanha de Collor de Mello, dirigida principalmente pela Rede Globo de Televisão, foi a moralidade, a modernidade e a diminuição da máquina pública. Collor fortaleceu a política de privatização sob os princípios do liberalismo, iniciada nos anos 1970 com o crescimento da dívida externa.

De certa maneira, acreditou-se que, com poder de eleger o presidente e outros candidatos, o processo de democratização seria concretizado. Mas o engano só seria percebido posteriormente, já que os vícios continuaram os mesmos. Collor de Mello, que governou de 1990-1992, confiscou o dinheiro dos pobres, capitaneou a corrupção, privatizou as empresas estatais e promoveu o arrocho salarial. A democracia, que tinha parecido um sonho, acabou tornando-se um pesadelo. O que tínhamos era uma falsa democracia, como ressaltou Bicudo (1990:09):

Democracia falsa, porque ainda da minoria, não se pode ter esperanças em mudanças que possam transformar o Brasil em uma democracia, porque, na verdade, não bastam eleições, mas é preciso que essas eleições sejam resguardadas pela transparência das campanhas, sem a mentira nem o peso do poder econômico, para que se possa dizer fruto de uma manifestação democrática, no rumo da democracia.

O presidente eleito democraticamente não cumpriu as promessas de campanha utilizou o cargo para extrair benefício próprio e acabou sendo cassado a partir de movimentos sociais e populares. Com a sua retirada teve início um momento de certa calma e estabilidade. Itamar Franco (1992-1995) assumiu a presidência e tinha o apoio de grande parte da população, o que

deixou o caminho aberto para que instituísse o Plano Real e elege-se seu sucessor, Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), que continuou com a implementação das reformas neoliberais.

Essa política ocasionou a desmobilização dos movimentos sociais e um certo estado de paralisia da sociedade civil, diante de um Estado que cada vez mais eliminava os direitos sociais até então conquistados. No entanto, a crise não representou a extinção dos movimentos populares. Entre os movimentos populares houve um processo de repensar da prática e traçar de novas estratégias de ação.

Pensando nessa perspectiva, surgiram outras formas de organização que passaram a acreditar, não mais no Estado como regulador e provedor de soluções, mas na própria capacidade de atuação autônoma de cada grupo. Era a chamada “era dos destinos” (BOBBIO, 1992) e da construção da cidadania, a partir dos princípios da ética e da moral.

### **Repensando a Educação Popular nos dias atuais**

Como concepção de educação, a Educação Popular é considerada a mais importante contribuição da América Latina ao pensamento pedagógico universal. Paulo Freire é o seu precursor, com uma concepção de educação popular emancipadora.

A Educação Popular nasceu na América Latina como uma das armas das lutas populares dentro e fora do Estado, no terreno das utopias de independência, autonomia e libertação, que tinham como proposição um modelo de desenvolvimento baseado na justiça social. Com a intervenção dos militares, esse modelo foi interrompido e esse tipo de educação teve, como refúgio, as organizações do terceiro setor.

Como concepção geral de educação, a Educação Popular passou por vários momentos epistemológico-educacionais e organizativos. Nas últimas décadas, a evidência ficou com os grupos e organizações preocupados em fazer a união da conscientização e da organização popular. Nesse contexto, surgiram várias concepções e tendências que marcaram época, com características próprias.

Voltando-nos aos anos 1950 e 1960, o que se destacava era a busca pela conscientização como questão central, atrelada ao otimismo pedagógico da época.

Esse modelo dos anos 1950 tinha como conquista fundamental o Estado, caracterizando-se como a grande utopia da Educação Popular a conquista do Estado e a mudança das políticas econômicas e sociais da época. Naqueles anos, a Educação Popular também foi concebida como educação de base e de desenvolvimento comunitário. No final dos anos 1950, é necessário destacar que a Educação Popular tinha duas perspectivas de maior significado: a primeira, entendida como

educação libertadora, e a segunda, como educação funcional, ou seja, o treinamento de mão-de-obra.

O paradigma da Educação Popular teve como fonte de inspiração Paulo Freire, especificamente nos anos 1960, ancorado nos princípios da Educação Libertadora, que tinha em si um caráter revolucionário.

Nos anos 1960-1970, as correntes apontadas nos anos 1950-1960, a educação libertadora e a educação funcional, continuaram. A primeira atendendo à educação não-formal, como alternativa à escola, e a segunda como suplência da educação formal. Os movimentos populares dos anos 1960 e 1970 apontavam o Estado como organizador do bem-estar social e a questão era pressioná-lo na medida certa para obter as demandas apresentadas pela sociedade.

Nos anos 1970 o país teve vários programas de alfabetização que foram instituídos pelo Ministério da Educação e Cultura, com a ditadura militar conduzindo os estudantes e professores a realizarem atividades em Educação Popular. O mais marcante foi o Movimento de Alfabetização chamado MOBRAL, que foi desenvolvido como suplência da educação formal e caracterizado como uma oposição aos princípios freireanos.

Os 1970-1980 foram marcados pela defesa de uma escola pública popular e comunitária, diante do novo quadro político vivenciado pelo país. O Brasil vivia, então, o processo de restauração democrática, especialmente no início dos anos 1980, quando emergiram as lutas organizadas pela melhoria salarial e por melhores condições de trabalho. Nesse momento, no bojo dessas questões tomava sentido muito importante a dimensão política do ato educativo.

Contrariamente à reorganização da sociedade civil e à transição para maiores liberdades democráticas, os anos 1980 ficaram conhecidos com a “década perdida”, anos em que a América Latina se estagnou em todos os campos, sejam econômicos ou educacionais.

Dessa forma, é importante questionarmos: Que tipo de democracia a sociedade brasileira ganhou naquele quadro político? Uma democracia frágil e com uma enorme dívida externa? Desemprego? Assim, com o agravamento dessa conjuntura, a educação perdeu o pouco de qualidade que tinha e a desigualdade do acesso se acentuou ainda mais.

A Educação Popular também entrou em crise e passou de ações ofensivas para ações defensivas, até que, nos anos 1990, definiu-se uma nova visão de Estado, baseando-se nas idéias de construção de novas alianças, nas quais os movimentos populares não apenas recebiam benefícios sociais, mas participavam como sócios e parceiros na definição das políticas públicas. Dessa forma, como perderam seu caráter reivindicativo e revolucionário, assumiram um caráter mais programático.

Caracterizava-se, nesse contexto, um pensamento chamado pós-modernista, com o surgimento de subjetividades políticas múltiplas. Subjetividades expressas nos movimentos sociais,

como: a luta pela terra, direitos civis, direitos humanos, alfabetização, luta das mulheres, movimentos negros, novos movimentos vinculados à religiosidade popular, movimentos ecológicos, de moradia, de meninos e meninas de rua e outros. Tudo isso resultou numa nova concepção de Educação Popular e de Estado.

A Educação Popular deixava, então, de enfatizar a transformação da educação através da conquista do Estado pelos setores populares, tomou outro fôlego e se dispersou em milhares de pequenas experiências (GADOTTI: 2000). Se, por um lado, a Educação Popular perdeu em unidade, por outro lado ganhou em diversidade, ao mesmo tempo em que se constituiu num mecanismo de democratização.

Por isso, repensar a Educação Popular no contexto das transformações atuais é tentar encontrar uma saída para a crise no interior do Estado capitalista, abrindo espaço para a construção da educação pública popular, uma educação cidadã. É preciso que procuremos tornar popular e mais participativa a educação oferecida pelo Estado.

Para tanto, é importante destacarmos um dos problemas da escola pública: tornar popular o “público” e elevar o popular ao nacional.

Paiva (1986: 39) defende, ao tratar da luta pela escola popular, que:

Tornar a escola “popular” não implica torná-la substancialmente diferente da escola das elites; é esta escola que as classes populares querem arrancar do Estado, submetendo-a a sua crítica sem deteriorar sua qualidade nem abdicar de seu conteúdo.

Dessa forma, o conceito e a prática da Educação Popular se direcionam no sentido de recolocar o Estado a serviço da população, na possibilidade de saber articular a sociedade civil e o Estado. Segundo Gonsalves (1998: 228):

[...] é um conceito que indica diferentes práticas educativas que buscam o fortalecimento das organizações e movimentos populares, cujas tendências precisam ser tomadas como objeto de estudo.

Diante do novo contexto mundial, marcado pelas mudanças tecnológicas no mundo do trabalho, as quais vêm influenciando as relações de produção e ampliando o setor informal da economia, exercendo influência sobre as práticas de Educação Popular, exigem, cada vez mais, qualificação e educação continuada.

Paulo Freire (2000) nos indica que, no momento atual, torna-se de fundamental importância, diante das inovações tecnológicas, desenvolvermos a prática do pensar e a liberdade de criar como

forma de superar a repetição pela repetição. A educação, em geral, não pode deixar de realizar o exercício de pensar, criticamente, a própria técnica. É necessário lembrar que a ciência, a técnica e a tecnologia não são neutras. Elas expressam e projetam as ligações ou distanciamentos políticos dos homens que as produzem ou que delas se beneficiam (ou não). Jürgen Habermas num texto publicado pela primeira vez em 1968, na Alemanha (Technik und Wissenschaft als “Ideologie”), afirma que todo conhecimento comporta, também, uma gama de reflexos ideológicos que não podem ser esquecidos (HABERMAS:1997).

### **Desafios e perspectivas da Educação Popular nos dias atuais**

A Educação Popular ao longo dos últimos 50 anos, inspirada na obra de Paulo Freire, vem passando por importantes transformações, porém, continua sendo caracterizada por sua vinculação com os grupos populares, marcados por diferentes formas de exclusão e marginalidade social. Essa tem sido uma educação que tem se ocupado dos oprimidos.

Pensando nesses termos, Gonsalves (1998:214) considera ser a Educação Popular um processo político-pedagógico realizado na sociedade civil, que permite à classe subalterna elaborar e divulgar uma concepção do mundo que lhe é própria, vinculada organicamente a interesses de classe.

Para Gadotti (2000), a Educação Popular, hoje, constitui-se num mosaico de teorias e de práticas, dispersando-se em milhares de pequenas experiências, perdendo sua unidade teórica mas ganhando em diversidade, sem perder de vista o seu compromisso com os mais pobres, numa perspectiva de emancipação humana.

No entanto, convém lembrar que, mesmo sendo dirigida de forma preferencial para as classes populares, a Educação Popular não se limita a elas; ela se define como uma educação para todos, necessariamente popular, não elitista.

Ao repensarmos a Educação Popular no contexto das mudanças atuais, que imprimem transformações nas estruturas da base material, nas estruturas de produção de conhecimento e na organização da vida social, faz-se necessário compreender que a visão global do social e do político começa a ser revista e que muitas certezas teóricas e políticas perdem terreno para a atitude modesta de quem descobre uma realidade nova.

Com relação a esse tema, Gonsalves (1998) argumenta que compreender a Educação Popular, hoje, é estabelecer novos vínculos, cuja difícil tarefa emerge da necessidade de dialogar com o passado e a nova realidade que se impõe, ou seja, deve dialogar com a modernidade, ampliando as suas reivindicações mais democráticas.

Nessa perspectiva, vemos como exigência da Educação Popular o fortalecimento da dimensão pedagógica das ações coletivas escolares ou dos movimentos sociais, o que implica trabalhar na construção de novas maneiras de fazer política, de pensar e de fazer democracia.

Essa perspectiva nos remete à urgência de um mais estreito relacionamento entre os sistemas escolares, movimentos sociais e políticos e universidades, no sentido de que sejam superadas as dificuldades de integração entre essas esferas.

Concordamos neste ponto com Ireland (1998:20), quando este reconhece que:

A Educação Popular também se vê atingida por esse clima de instabilidade e de incertezas, sentindo-se ao mesmo tempo historicamente provocada a posicionar-se perante os desafios da atualidade, até porque os períodos de crise também podem inspirar atitudes propositivas em busca de sua superação.

Para Souza (1998):

Os desafios da atualidade devem ser a preocupação e a ocupação dos envolvidos com processos e práticas da Educação Popular. Desafios que são de ordem pedagógica e de ordem política, que apresentam a Educação Popular como uma prática que está sempre em construção.

Com relação aos desafios de ordem pedagógica, estes estão relacionados com a formação/capacitação do educador, com a teoria educacional, com a qualidade, com os resultados dos processos educativos e também com a relação pedagógica.

Essa dimensão pedagógica deve ser orientada pela busca de soluções coletivas, tanto escolares quanto dos movimentos sociais, contribuindo para a construção da cidadania na perspectiva de transformação da realidade, a partir de um modelo libertador que seja capaz de ampliar os horizontes pessoais e coletivos.

Com relação aos processos de produção de saberes nas ações coletivas, estes implicam ensinar e aprender conhecimentos e necessidade de construção de novos saberes, entendidos como um processo de confronto de saberes, e construir coletivamente outros saberes.

Souza (1998:26) ainda destaca que, do ponto de vista político, as mudanças no discurso político e a necessidade de retomar a dimensão popular, no sentido de não perdermos de vista o caráter popular da educação, na medida em que se refere não apenas aos setores populares beneficiados, mas também “ao sentido do sujeito social e do caráter dos projetos políticos que se buscam fortalecer a partir das práticas educativas”.

Outra questão para a qual chamamos a atenção é a compreensão da democracia como uma possibilidade da luta organizada pela qualidade de vida dos sujeitos, ganhando importância o

“pensar”, o “fazer” e o “sentir” da existência humana. Nesse sentido, afirma Souza (1998) que: “[...] ser pessoa, dizer sua palavra requer processos de formação, na ação e na reflexão, complexos, amplos e consistentes...”.

A legitimidade da Educação Popular segundo Souza (1998:28) “será construída a partir de sua capacidade de ajudar a encontrar respostas aos problemas e perguntas que se apresentam no momento atual [...]”.

Temos, hoje, de constituir como desafio da Educação Popular a busca de novos caminhos que contemplem a diversidade de necessidades e os interesses dos grupos excluídos, subordinados e oprimidos, tendo em vista a superação das relações de dominação através da socialização de conhecimentos que permitam melhorar as condições da existência e questionar as formas de compreender a realidade para, assim, intervir.

### **O legado de Paulo Freire na contemporaneidade**

Paulo Freire nasceu em Pernambuco, em 1921. Advogado e católico progressista, hoje é conhecido como um cidadão do mundo. Freire dedicou toda sua vida no combate à educação excludente. Sua obra é vastíssima, integrada por dezenas de livros, textos, artigos, seminários e conferências. Seus escritos atravessaram fronteiras e influenciaram um grande número de educadores e pesquisadores. Segundo Scocuglia (2003:13) constam catalogadas mais de 6000 publicações que têm suas idéias e suas práticas como referência. Entre esses trabalhos podemos destacar **Cartas a Guiné-Bissau** (1980), **Conscientização** (1980), **A importância do ato de ler** (1982), **Pedagogia do Oprimido** (1984), **Educação como prática da liberdade** (1984), **Ação cultural para a liberdade e outros escritos** (1984), **Pedagogia da esperança** (1992), **Pedagogia da Autonomia** (1996) e **Educação e atualidade brasileira** (2001), entre outros.

Freire escreveu também alguns diálogos com intelectuais com Moacir Gadotti e Sérgio Guimarães, **Pedagogia: Diálogo e Conflito** (1985), com Ira Shor, **Medo e ousadia- o cotidiano do professor** (1987), Frei Betto, **Essa escola chamada vida** (1994) e Antonio Faundez, **Por uma pedagogia da pergunta** (1985). Suas influências passam por Marx, Sartre, Lukacs, Gramsci e Kosik. Dessa vastíssima obra, a **Pedagogia do Oprimido** (1982) foi a que teve a maior repercussão e impacto, sendo traduzida em dezenas de línguas levando o pensamento de Freire para o mundo.

A **Pedagogia do Oprimido** é ponto de partida de uma elaboração teórica de maior aprofundamento e mais consciente quanto a sua fundamentação sócioeconômica e política. Sua aproximação com o pensamento marxiano e marxista é clara neste livro, mas as influências existencialista e personalista continuam presentes. Essa aproximação com o pensamento marxista não é dogmática, mas com parâmetros superestruturais relativos ao entendimento das conexões educação-consciência-ideologia-política. Em **Pedagogia do Oprimido** ele atenta para a politicidade

do ato educativo com maior clareza, embora não explique a educação em sua inteireza política, mas apenas em seus aspectos políticos.

Freire só vai passar por uma “limpeza no terreno teórico” nos anos 1970, ao se aproximar do pensamento gramsciano. **Pedagogia do Oprimido, Educação e atualidade brasileira** (2001) e **Educação como prática da liberdade** (1984) representam a tríade mais importante da obra freireana. No primeiro, escrito em 1959, ele defende uma prática educativa voltada para o desenvolvimento nacional e para a construção de uma democracia burguesa-liberal; no segundo, ele defende uma educação para a liberdade (existencial/personal) em busca da “humanização do homem” via consciência psicopedagógica. Em **Pedagogia do Oprimido** ele postula um processo educativo para a “revolução da realidade opressora”, para a eliminação da “consciência do opressor introjetada no oprimido”, via uma ação político-pedagógica.

Os três primeiros capítulos do livro representam um aprofundamento de temáticas que foram iniciadas em **Educação como prática da liberdade** e o último apresenta uma ultrapassagem e a prospecção teórica fundada nos conflitos sociais e na educação do oprimido nesses conflitos. Freire compreende o “oprimido” como uma categoria política e prioriza suas necessidades e interesses de classe numa situação de opressão sócio-política que tenta construir seu contrário, isto é, a libertação. A mudança semântica de liberdade para libertação é uma questão política, pois a liberdade é individual, mental e personal, e a libertação significa sair vencedor nos conflitos sociais de classes.

Scocuglia (2003;95) afirma que:

“Já se escreveram que “em pedagogia se pode estar com Paulo Freire ou contra Paulo Freire, mas, não, sem Paulo Freire”. Apreendendo-o não como um mágico ou como um profeta portador de receitas infalíveis e aplicáveis em qualquer tempo ou lugar, senão como *investigador histórico-pedagógico* e como um *filósofo da educação*, falível e por vezes equivocado, mas marcado pela (rara) humildade dos intelectuais éticos. E, cuja importante contribuição para a educação e para a pedagogia tornou-se respeitada, estudada e aplicada em todo o mundo como uma das mais importantes da contemporaneidade”.

Freire sempre reivindicou seu papel de *intelectual-ficando-novo*, de educador-educando popular e de contribuinte ativo das transformações sociais. Defendendo uma educação libertadora, tornou-se um dos raros intelectuais do Terceiro Mundo a impor sua obra nos exigentes círculos acadêmicos dos países mais desenvolvidos.

Dentre muitos educadores brasileiros, contribuiu de forma significativa para a construção do pensamento pedagógico contemporâneo. Paulo Freire não foi apenas um revolucionário teórico do campo da alfabetização. Ele foi, sobretudo, quem desvelou o ato de educar como um processo de

vida, de cidadania e autoconhecimento, e como um caminho para a libertação. Seu legado se baseia na necessidade de desenvolver o pensamento crítico que foi, durante anos, censurado tanto no Brasil quanto na América Latina, e se apóia no processo contínuo de ação e de reflexão, numa realidade concebida como um espaço concreto, como momento histórico que desafia o homem para a ação da transformação da realidade.

A visão pedagógica, a teoria da ação que o pensamento de Freire nos legou foi marcada por sua experiência de vida junto aos oprimidos; daí sua proposta de uma ação cultural libertadora nasceu e se nutriu na realidade de grande parte da América Latina. A importância de Freire até os dias atuais, para a Educação Popular, fica expressa nessa afirmação de Torres (1987:52-3):

O (re) encontro com Freire (...) põe em evidência (...) dois fatos claros: a) o peso e a vigência que Freire continua tendo não só entre os grupos de base, nem exclusivamente no terreno da alfabetização, mas entre os ideólogos e quadros intermediários da educação popular em geral, e b) a diversidade de leituras e interpretações a que suas idéias deram lugar, contribuído para a configuração de diversas posições e correntes na área. Um e outro fato não fazem mais do que confirmar a necessidade de esclarecer (...) a contribuição de Freire (...) no campo da educação popular.

Dessa forma, a obra de Paulo Freire continua e continuará a influenciar gerações de educadores, estudiosos e ativistas em todo o mundo. Como destaca Régis (2000:70):

Em 1998, uma comissão de especialistas internacionais contratados pela Unesco para oferecerem novos rumos à educação de jovens para o século XXI encontraram em Freire boa fonte de inspiração para um documento guiado por aquilo que dominam “os quatro pilares básicos da educação do futuro”. São eles: aprender a conhecer, a fazer, a ser e a viver juntos.

A partir de ações como essas, a obra de Freire tem se tornado o referencial-padrão para o engajamento no que é muitas vezes denominado de ensino para o pensamento crítico, pedagogia dialógica ou alfabetização crítica. A importância política e histórica de sua obra consiste em ter conseguido desenvolver uma linguagem de crítica e uma linguagem de esperança que trabalham dialética e conjuntamente e que provaram ser muito úteis em auxiliar gerações de povos explorados a se libertar.

O pensamento político-pedagógico de Freire esteve sempre ancorado na pedagogia do diálogo, permeado por uma preocupação constante com a politicidade da educação e com a

educabilidade da política. Como ressalta o professor Scocuglia (1999:29), no discurso de Freire podemos perceber uma dialética presente:

[...] [a] pedagogia do oprimido denuncia a opressão; ao denunciar a educação “bancária” propôs a educação “problematizadora”; ao colocar as dificuldades dos subalternos em se organizarem como classe, mostra a facilidade dos opressores e, “ser classe” no exercício de direção/dominação (...) da necessidade da ação dialógica como matriz da pedagogia do oprimido, não se esquece do autoritarismo e da precariedade de grande parte das nossas escolas que, ao excluírem milhares de crianças todos os anos, tornam-se fábricas de analfabetos jovens e adultos.

Partindo dessa perspectiva, temos que a pedagogia de Freire oferece possibilidades, a partir das quais podemos vislumbrar a reconstrução da democracia e vivermos e lutarmos por uma melhor qualidade de vida. No momento em que a dimensão humana se mede pelas políticas dos mercados, os seus escritos tornam-se mensagens poderosas para descobrirmos nosso destino e avançarmos em busca da libertação.

Essa pedagogia lança, ainda, o desafio de encontrar novas formas de encarar nossa própria fragilidade e finitude como cidadãos globais, enquanto, ao mesmo tempo, buscamos força de vontade e a lealdade da esperança que farão com que continuemos a sonhar com a utopia.

Dessa forma, concordamos com Scocuglia (1999:27), ao tratar do pensamento de Freire:

[...] o substancial avanço das suas posições político-pedagógicas faz com que suas idéias e sua prática sejam referências marcantes no campo da educação contemporânea.

Continuando com o professor Scocuglia (1999:27), e utilizando suas palavras-síntese, podemos dizer que a práxis pedagógica de Freire denuncia várias situações de exclusão da realidade atual:

[...] seu legado, seu exemplo, sua postura, sua inteligência, sua produção incessante, sua esperança comovente, [...] sua presença imortal, hão de continuar a batalha por um outro Brasil [...] quando o país “estiver” repleto de marchas dos “sem educação” e dos “sem (expulsos da) escola”, como sonhou Paulo Freire, pouco antes de partir.

A contribuição de Freire nos convida a refletir sobre possíveis saídas para a atual crise da educação, a partir de suportes como o coletivismo, o diálogo como pedagogia, o respeito às diferenças, a solidariedade, a democracia e a ética, entre outros.

Tais suportes poderão subsidiar a tarefa atual dos educadores em orientar o indivíduo nos tempos de permanentes inovações, em que a questão política da liberdade humana e a autonomia como caminhar para essa liberdade estejam presentes no decidir do cidadão, não permitindo, assim, que o ser humano se torne apenas um ser de repetição e, sim, um ser de reflexão permanente diante de velocidade das informações na contemporaneidade. Em síntese, Freire deixou um legado teórico e prático norteado pela ética e pelo compromisso político de uma educação que se pretende popular.

### **Considerações Finais**

O novo contexto mundial nos impõe exigências novas no mundo do trabalho, que atingem a educação em geral, bem como a Educação Popular, que deverá responder de forma dinâmica a tais desafios como condição para a sua sobrevivência como paradigma.

Dessa forma, repensar a Educação Popular no contexto das atuais transformações é, como afirma Gadotti (2000:294), acreditar que:

Ela possa avançar e romper com os seus próprios preconceitos e que não tenha medo, inclusive, de superar a si mesmo, de se renovar, fiel ao princípio de buscar respostas para esse novo tempo, aberto a muitas possibilidades.

Essas novas condições históricas transformam as formas de pensar, conhecer, dominar e resistir. No bojo dessas questões temos na obra de Paulo Freire um legado importante para enfrentar os desafios atuais da pedagogia da exclusão. Com efeito, a legitimidade da Educação Popular será construída de sua capacidade de ajudar a encontrar respostas aos problemas e perguntas que se apresentam no momento atual.

Portanto, no enfrentamento desses desafios, a Educação Popular tem que lutar pela sobrevivência, física, material, dos grupos marginalizados, pois trata, agora, de lutarmos pela própria possibilidade de sua existência no campo simbólico.

Gonsalves (1998:228) reconhece isso quando afirma que “a EP permanece e que a heterogeneidade de suas práticas e a diversidade de suas experiências conferem uma identidade à Educação Popular baseada no múltiplo, no diverso”.

Acreditamos que a Educação Popular está na perspectiva de buscar novas respostas para esse novo tempo. Nesses termos, acreditamos que, mesmo diante desse quadro de instabilidade e incertezas, os envolvidos e comprometidos com a Educação Popular busquem saídas na perspectiva de construção do novo, perante os desafios da contemporaneidade ancorados numa pedagogia de libertação dos oprimidos, presente nos escritos de educador Paulo Freire, e na possibilidade de reinvenção da sociedade.

## REFERÊNCIAS

- BEISEGEL, Celso de R. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1992.
- BICUDO, Hélio. Falsa Democracia. In: **Tempo e presença**. Rio de Janeiro, n. 249, ano 12, fev. 1990.
- BOBBIO, Norbert. **O futuro da democracia**. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A questão política da educação popular**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- \_\_\_\_\_. **Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- CANCLINI, Nestor. De que estamos hablando cuando hablamos de popular? In: **Comunicación y culturas populares em latinoamérica**. México: Gili, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- \_\_\_\_\_. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Cartas a Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- \_\_\_\_\_. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980.
- \_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez/Ass., 1982.
- \_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 1966, 23ª ed. Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Cortez, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Cortez, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Educação e atualidade brasileira**. Recife, UFR, 1959. Edição Cortez/IPF 2001.
- FAUNDEZ Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Paz e Terra, 3ª Edição, 1985.
- FREIRE, Paulo e SHOR, Ira, **Medo e ousadia- o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- GADOTTI, Moacir & TORRES, C.A. (orgs) **Educação Popular: utopia latino-americana**. São Paulo: Cortez/Edusp, 1994.
- GONSALVES, Elisa Pereira. Educação Popular: entre a modernidade e a pós-modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org). **Educação Popular hoje**. São Paulo: Loyola, 1998.
- HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como “ideologia”**. Lisboa: Edições 70, 1997.
- IANNI, Octavio. O mundo do trabalho. In: FREITAS, Marcos César de. **Reinvenção do futuro**. São Paulo: Cortez, 1996.

- JIMÉNEZ, Marco Raúl Mejía. **Tendências de la cultura y la cultura popular em la educación popular**. Contexto & Educação. Ijuí, n. 9, jan/mar 1988.
- LÖWY, Michel. (org) **O Marxismo na América Latina; uma antologia de 1909 aos dias atuais**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.
- PAIVA, Vanilda. (org) **Perspectivas e Dilemas da Educação Popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- SANDKOTER, Stephan & GÓES, Edna Brennand de. (orgs) **Desafios das políticas na virada do século**. João Pessoa: Editora UFPB, 2000.
- SCOCUGLIA, Afonso C. **A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Ed. UFPB, 1999.
- SCOCUGLIA, Afonso C. & MELO NETO, José Francisco de. (orgs) **Educação Popular: outros caminhos**. João Pessoa: Ed. UFPB, 1999.
- SOUZA, João F. de. **A democracia dos movimentos sociais populares: uma comparação entre Brasil e México**. Recife: Bagaço, 1999.
- TORRES, Rosa. **Educação Popular: um encontro com Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1987.
- VASCONCELOS, Eymard Mourão. **Educação Popular e a atenção à saúde da família**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- WANDERLEY, Luiz E. **Apontamentos sobre educação popular**. In. VALLE, João; QUEIRÓZ, José (org) **A questão política da educação popular**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

# RELAÇÕES DE TRABALHO E PROFISSÃO DOCENTE – UM RETRATO DESALENTADOR

*Chelsea Maria de Campos MARTINS\**

*Paulo César CEDRAN\*\**

*Edilene Seabra MIALICK\*\*\**

## **Resumo**

O texto trata aspectos da profissão docente e os desafios que se impõem, não só aos professores, mas também a outros segmentos que compõem a comunidade escolar. Inicialmente analisaremos as influências do mercado no estabelecimento das relações de trabalho e ao mesmo tempo os seus reflexos no processo de profissionalização e organização educacional. Num segundo momento, centraremos o foco nas principais mudanças ocorridas a partir da década de 1990, com ênfase nos projetos desencadeados pela influência direta das políticas neoliberais em educação, identificando formas de permanência que, a nosso ver, indiciam um processo de resiliência docente. A partir dos estudos de especialistas na área, apontaremos algumas alternativas para esse cenário passível de mudanças, bem como um olhar sobre nossa própria condição, mesmo sabendo que, diante das artimanhas ideológicas, a aparência dos problemas se confunde num intrincado jogo de difícil desconstrução.

***Palavras-chave:** Profissão Docente; Escola Pública e Trabalho Escolar.*

## WORKING REPORT AND TEACHING PROFESSION – A DISCOURAGEMENT PORTRAIT

### **Abstract**

The present study identifies the teaching process and its challenges, not only toward teachers, but also other segments that arranges school community. The first part named “Market and working report: the school context”, we will analyze the market influences working report and at the same time, we will try to establish its reflexes at the educational process and its organization. The second part “Working report at school: changes and permanence”, we will focus on the main

---

\* Mestre em Educação Escolar UNESP – Araraquara – SP. Docente do Centro Universitário Moura Lacerda. Jaboticabal – SP. E-mail: [chelsea.maria@terra.com.br](mailto:chelsea.maria@terra.com.br)

\*\* Doutor em Educação Escolar UNESP – Araraquara – SP. Docente do Centro Universitário Moura Lacerda. Jaboticabal – SP. E-mail: [pcedran@ig.com.br](mailto:pcedran@ig.com.br)

\*\*\* Professora de Educação Física. Docente do Centro Universitário Moura Lacerda. Jaboticabal – SP. E-mail: [edilene\\_mialick@yahoo.com.br](mailto:edilene_mialick@yahoo.com.br)

changes occurred since the 90s, with emphasis on the neoliberal projects on education, and it also identifies the permanence that may bring the beginning of the teaching process. The final consideration through experts research on this area, could show some alternatives to this discouragement scenery, but with possible changes, and beyond teaching feelings about their condition, even when their ideological arrangements, appearance problems could look like a difficult game, but not an impossible reconsideration.

**Key-words:** *Teaching Profession, Public School; Working Report.*

## **Introdução**

Situada historicamente e dentro de um contexto em que a perversa combinação do capital com a alta tecnologia lhe afeta diretamente, a escola pública, entendida enquanto espaço de ação e participação efetiva, vem pouco a pouco sofrendo as conseqüências do chamado processo de precarização das relações de trabalho que afetaram diretamente a população economicamente ativa de nosso país e, conseqüentemente, de nossa comunidade escolar. Cabe lembrar, como afirma Dermeval Saviani, em *Escola e Democracia*: “Ora, então essa escola não está funcionando bem, foi o raciocínio das elites das camadas dominantes; e se essa escola não está funcionando bem, é preciso reformar a escola”. (SAVIANI, 1991, p.63).

Dessa crítica à escola nova podemos depreender que, no processo de estruturação industrial do Brasil, a escola tornou-se o foco das atenções das elites e, por um viés altamente ideológico, apontava a reorganização escolar como essencial para o progresso e o desenvolvimento das camadas pobres do país. Essa mesma lógica pressentimos, portanto, na argumentação dos anos 1990, que justificavam a reforma da escola em decorrência dos processos de flexibilização produtiva e que necessitaria de uma nova reestruturação. Mantidas as devidas proporções, podemos afirmar que as relações de trabalho na sociedade capitalista e, em especial, no Brasil, utilizam-se da educação como mecanismo para referendar suas concepções ideológicas e técnicas que impulsionaram a sociedade industrial e, hoje, a sociedade pós-industrial.

Identificar nesse processo a situação da profissão docente e os desafios que se impõem não só aos professores, mas também aos demais segmentos que compõem a comunidade escolar, será o nosso objetivo neste trabalho. Dessa forma, como afirma Pierre Bourdieu:

É preciso, então, analisar a relação entre as leis de transformação do campo de produção econômica e as leis de transformação do campo de produção dos produtores, ou seja, a escola e a família, sendo que a escola tende a ocupar um lugar cada vez mais importante na medida em que o aparelho econômico

se desenvolve e ganha uma complexidade cada vez maior. (BOURDIEU, 1998, p.130).

Considerando, portanto, esta afirmação, acreditamos que, ao apontarmos aspectos significativos desse processo junto aos docentes e funcionários de nossas escolas, estaremos contribuindo para entendermos como se processa essa forma de manipulação ideológica travestida de uma aura de modernidade, que não consegue se sustentar à medida que percebemos o desencanto que envolve a profissão docente nos dias atuais. Pesquisa recente do jornal Folha de São Paulo revelou que o magistério está envelhecendo e que são poucos os jovens que se sujeitam a iniciar carreira docente, mesmo com o barateamento dos cursos de licenciatura e a diminuição de seu nível qualitativo.

O trabalho está assim estruturado:

**Parte I: Mercado e relações de trabalho – o contexto escolar.** Nesta parte procuraremos analisar as influências do mercado no estabelecimento das relações de trabalho, ao mesmo tempo em que procuraremos estabelecer os seus reflexos no processo de profissionalização e organização educacional.

**Parte II: Relações de Trabalho na Escola – Mudanças e permanência.** Nela centraremos o foco nas principais mudanças ocorridas a partir da década de 1990, com ênfase aos projetos desencadeados pela influência direta das políticas neoliberais em educação, identificando também formas de permanência que, a nosso ver, podem trazer indícios de um processo de resiliência docente.

**Parte III: Alternativas.** Procuraremos, a partir dos estudos de especialistas na área, apontar algumas alternativas para esse cenário desalentador, mas ainda passível de mudança, se considerarmos que: “A maioria dos problemas educacionais não tem raízes no sistema escolar, mas resulta do funcionamento da economia capitalista e as contradições do capitalismo surgem com frequência, como contradições dentro do sistema educacional”. (SARUP, 1986, p.153)

A afirmação de Madan Sarup torna o nosso ver mais alentador, nosso olhar docente sobre nossa própria condição, mesmo quando sabemos que, diante das artimanhas ideológicas, a aparência dos problemas se confunde num intrincado jogo de difícil, mas não impossível desconstrução. Assim: “A sociedade que venha a abolir a alienação abolirá não o trabalho, mas as suas condições alienantes. A abolição da divisão do trabalho implica a abolição das distinções que impedem o homem de ser realmente humano”. (Idem, p.111)

## **Parte I – Mercado e Relações de Trabalho – O Contexto Escolar**

A formação da sociedade industrial caracterizou-se na Europa, e principalmente no Brasil, por uma íntima relação entre capital e educação. Vale lembrar que o processo de escolarização

formar surge no contexto de uma Inglaterra que, ao longo do século XVII, transformou rapidamente sua forma de organização produtiva em decorrência do processo de industrialização. Como afirma Ribeiro:

Fica claro que a revolução tecnológica dos séculos XVIII e XIX, mais do que um *progresso*, significou a generalização de um projeto de controle social. As teses das classes dominantes revelam que o desejo de expansão de mercado e de aumento de suas riquezas passava pela necessidade da universalização dessa nova ordem social. (RIBEIRO, 1997, p.154)

Essa busca de universalização de uma nova ordem social, utilizou-se da escola para garantir o processo de docilização dos corpos e a preparação de mão-de-obra para o exercício de atividades industriais que necessitavam de conhecimento e destreza.

Este cenário que marcou, a partir do século XIX, as características da chamada educação obrigatória, demonstrou que:

Em termos econômicos, a educação básica obrigatória deu condições ao crescimento do capitalismo industrial emergente. Se o desejo de receber educação era muito forte entre os trabalhadores, correspondendo à crença da livre concorrência no mercado, segundo a qual aqueles que possuísem escolarização, teriam maiores possibilidades de melhoria de vida, ao mesmo tempo, tê-la passava a ser essencial ao operário, aprofundando ainda mais a sua condição. Os burgueses iam ao liceu ou ao colégio, enquanto que a escola do povo era o curto primário. (VAIDERGORN, 2000, pp.17-18).

E Karl Marx afirma que:

O ensino de fábrica é obrigatório e pertence às condições de trabalho [...] O sistema de metade trabalho e metade escola faz de cada uma dessas atividades descanso e recreação em relação a outra e conseqüentemente muito mais adequadas para criança do que a continuidade ininterrupta de uma das duas [...] Entre outras coisas, mostra ainda como a jornada escolar unilateral, improdutiva e prolongada das crianças das classes alta e média, aumenta inutilmente o trabalho dos professores, enquanto desperdiça tempo, saúde e energia das crianças, não só de modo infrutífero, mas absolutamente prejudicial. (apud Vaidergon)

Essa concepção de instrução primária marcará o nascimento do que chamamos de escola pública.

O processo de escolarização ocorrido na Inglaterra no século XIX somente acontecerá no Brasil a partir da década de 1970, influenciado pelo processo de industrialização iniciado a partir de 1945.

Ainda sob o aspecto dessa escolarização atrelada ao mercado, podemos afirmar que os custos desse processo de formação se diferenciam à medida que os interesses do capital procuram, com ínfimos custos de aprendizagem, garantir aumento considerável de seus lucros, quando Marx pontua:

Para modificar a natureza humana geral de tal modo que ela alcance habilidade e destreza em determinado ramo de trabalho, tornando-se força de trabalho desenvolvida e específica, é preciso determinada formação ou educação que, por sua vez, custa uma soma maior ou menor de equivalentes mercantis. Conforme o caráter mais ou menos mediato da força de trabalho, os seus custos de formação são diferentes. Esses custos de aprendizagem ínfimos para a forma de trabalho comum entram, portanto, no âmbito dos valores gastos para a sua produção. (MARX, 1983, p. 1).

A escola e seu caráter reprodutivista da desigualdade social marcarão a sua função enquanto aparelho ideológico do estado que, como afirma Louis Althusser ao designar todas as organizações que colaboram para divulgar a ideologia dos grupos dominantes, garante, assim, a dominação e a exploração das camadas populares.

Considerando que a cooperação simples e a manufatura foram os dois momentos anteriores que possibilitaram a emergência de um novo modo de produzir, ou seja, a manufatura caracterizou-se pela produção de mercadorias por meio de máquinas reunidas num mesmo local – a fábrica-, podemos identificar que a mecanização independerá da destreza manual dos trabalhadores, como ocorreu nos momentos anteriores.

A mecanização revolucionará os modos de produzir no espaço, não pelo fato de incorporar habilidades dos trabalhadores, mas por subordiná-los à máquina. Assim, a possibilidade de aperfeiçoar essa dependência do trabalhador em relação à máquina permitiu, no final de século XIX, a organização científica do trabalho caracterizada pelas teorias desenvolvidas por Frederick Winslow Taylor, Henri Fayol e Henry Ford.

Taylor, a partir do conceito de “vadiagem sistemática”, procurou, por meio da cronometragem, estabelecer tempos mínimos para o desenvolvimento de tarefas na indústria, o que lhe permitiu selecionar a mão-de-obra que de fato atingisse o seu tempo padrão de produção. Dessa forma, como afirma Heméritas:

Suas observações fizeram-no concluir que era necessário reservar a certos especialistas o acionamento e a avaliação dos tempos, a fim de se aliviar o trabalho da oficina. Essa maneira de pensar fez com que dissesse: ‘O cérebro no escritório’ e ‘O braço na oficina’ ou, ainda, ‘Não cabe à oficina pensar’. (HEMÉRITAS, 1984, p.41).

Essa separação entre o fazer e o pensar engendrou uma concepção de escolarização em que o domínio do currículo básico, ler, contar e escrever, seria reforçado pela rígida organização da estrutura escolar que caracterizou o que Max Weber chama de processo de burocratização dessa instituição:

As instituições educacionais do continente europeu, especialmente as de instrução superior – as universidades, bem como as academias técnicas, escolas de comércio, ginásios e outras escolas de ensino médio – são denominadas e influenciadas pela necessidade de tipo de ‘educação’ que produz um sistema de exames especiais e a especialização que é, cada vez mais, indispensável à burocracia moderna. (WEBER, 1982, p. 277).

Será com a linha de montagem de Henry Ford que o aperfeiçoamento contínuo do sistema produtivo elevará a produtividade do trabalho e sua maior reprodução e aumento de consumo, como afirmou Benedito Rodrigues de Moraes Neto:

O fordismo caracteriza o que poderíamos chamar de *socialização da proposta de Taylor*, pois, enquanto este procurava administrar a forma de execução de cada trabalho individual, o fordismo realiza isso de uma forma coletiva, ou seja, a administração pelo capital da forma de execução das tarefas individuais se dá de uma forma coletiva, pela via da esteira. (MORAES NETO, 1989, p.36).

A concepção de que o ciclo de produção começa no consumidor, e preço e qualidade que satisfaça o maior número de pessoas, permitiu o aumento do consumo e, conseqüentemente, da produção, o que alavancou o capitalismo a partir da década de 1930 e caracterizou, no âmbito das políticas públicas, o surgimento do estado de bem-estar social inspirado na concepção keynesiana de ação estatal. Como afirma o texto Tempos Modernos e Fordismo: “O *fordismo* é uma forma de racionalização da produção capitalista baseado em inovações técnicas e organizacionais que se articulam tendo em vista a produção e o consumo em massa”. (ALVES, 2005, p.1).

David Harvey complementa:

A subsequente mobilização da época da guerra também implicou planejamento em larga escala, bem como uma completa racionalização do processo de trabalho, apesar da resistência do trabalhador à produção em linha de montagem e dos temores capitalistas do controle centralizado. (HARVEY, 1998, p.123).

Assim, a teoria do capital humano, que caracteriza a relação entre o grau de instrução e a mobilidade ascendente, pontua que, quanto maior for a qualidade desse capital, maior será o ganho

para o trabalhador. Essa via marcará a escola no processo de abertura para as camadas populares e, no caso do Brasil, para a pseudo-implantação do ensino profissionalizante para os pobres e o nível superior para as elites, no moldes da Lei 5692/71.

A transição do fordismo para a acumulação flexível inicia-se em meados dos anos 1960 e influenciará diretamente a reformulação do sistema educacional proposta para os anos 1990. Como afirma José Roberto Heloani:

Os governos de Ronald Reagan, nos EUA (1980), e Margaret Thatcher, na Inglaterra (1979), [...] começaram a advogar o Estado Mínimo, fiscal ou 'Estado Guarda-Noturno', que atua de modo contido e pontual, objetivando mormente garantir a 'lógica do mercado', um Estado Neo Liberal em oposição à idéia de um Estado Positivo, Keynesiano, interventor, sim, nos setores essenciais da economia e da vida social. (HELOANI, 2005, p.55).

No bojo dessas reformas assenta-se a concepção de Estado Mínimo, em que o Neo-liberalismo reafirma a necessidade de intensificar o processo de privatização das empresas estatais, diminuindo os investimentos sociais e ajustando a economia aos interesses do capital financeiro.

A organização do trabalho no pós-fordismo se caracterizará, portanto, pela automação flexível, redução dos níveis hierárquicos, aperfeiçoamento das formas de controle mediante automação e retomada das políticas de qualidade. O consumo, que antes era visto sob a ótica da massa, torna-se seletivo, e os incrementos direcionam-se para setores de maior competitividade tecnológica. Márcia de Paula Leite lembra que esse processo alterou a organização produtiva nos países centrais do capitalismo; no Brasil, ele não passou de um *just in time* taylorizado. E afirma:

Com efeito, não foram poucos os estudos que sublinharam a inadequação das políticas de gestão de pessoal em relação aos princípios de envolvimento dos trabalhadores e de flexibilização no trabalho que orientam as técnicas japonesas, bem como a resistência das empresas em substituí-las por formas de gestão da força de trabalho mais coerentes com as necessidades apresentadas pelo processo de modernização. (LEITE, 2005, pp.68-69).

Para formar esse trabalhador adequado a lidar com a contraditória concepção de flexibilização e múltiplas competências, a escola se viu diante de um duplo desafio: como garantir a participação do educando e o desenvolvimento de múltiplas competências num contexto organizacional burocratizado e centralizador?

É essa escola (e suas relações de trabalho) que procuraremos caracterizar a seguir, lembrando o que alerta Ladislau Dowbor quanto às transformações estruturais desencadeadas pelo pós-fordismo:

As capacidades de investimento local de poupanças das comunidades vêm-se drasticamente reduzidas pela força do gigantesco aspirador de recursos financeiros que representa o *cassino global* de especulação financeira. Sem poupança local, não há investimento local, e reduz-se a capacidade de criar políticas de emprego. (DOWBOR, 2002, p.4).

## **Parte II – Relações de Trabalho na Escola – Mudanças e Permanências**

A partir da década de 1990, em decorrência do processo de flexibilização produtiva que caracterizou o pós-fordismo, a escola ganha o centro das atenções, uma vez que a sociedade globalizada indicou o acesso ao conhecimento como passaporte para integração no mundo global. Como afirma Jacques Delors: “O conceito de educação ao longo de toda a vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente”. (DELORS, 1998, p.19).

Essa valorização da educação e do papel da escola será acompanhada por um controverso processo de implantação da política neoliberal em educação, que se caracteriza pela concepção economicista do processo educativo.

Aparecida Néri de Souza lembra que o papel do Banco Mundial foi preponderante para sustentar esse processo, e afirma:

A decisão em compreender as formulações acerca dessas relações deve-se à hipótese de que o Banco Mundial influenciou, de forma significativa, a decisão da política educacional não só no Estado de São Paulo como no país, desde o final de década de 80, como fonte financiadora externa de recursos para a educação pública. (SOUZA, 2005, p.99).

Portanto, se desde a década de 1940 o Banco Mundial vem financiando projetos na área de infra-estrutura, somente na década de 1960 começa a financiar projetos para a área social, assumindo, na década de 1990, o perfil de financiador dos países em desenvolvimento pautado na política neoliberal.

Seu foco sobre o trabalho docente partirá de uma contrariedade que, ao mesmo tempo em que propõe valorizar o trabalho docente, procura racionalizá-lo a ponto de descaracterizá-lo sob o aspecto essencialmente pedagógico que Souza assim caracteriza:

Combinar eficientemente os insumos educacionais para diminuir os custos e melhorar a aprendizagem supõe medidas como aumentar coeficiente aluno/professor [...], utilizando menos professores se poderiam transferir os recursos para outros insumos que melhoram o rendimento, como o livro didático e a formação em serviço de professores. O número de alunos por professor ou o tempo dedicado ao ensino são considerados importantes na

dimensão de redução do custo e não na dimensão de melhoria do processo de aprendizagem. (idem, 2005, p.109).

Em São Paulo sentimos o impacto desse processo por meio de política desencadeada pela SEE (Secretaria de Educação do Estado) a partir de 1995, fundamentada na racionalização como forma de melhorar a qualidade de ensino no processo de reorganização das escolas, extinção das DREs (Diretorias Regionais de Ensino) e novo plano de carreira implantado com a Lei 836/97. Sob essa ótica, pensando no caso do professor, intensificou-se, por exemplo, o aumento da jornada de trabalho (acúmulo de 64 horas semanais).

No que diz respeito à rede de apoio necessária ao financiamento escolar, percebemos uma extrema desvalorização desses serviços – meios (servente, inspetor de alunos, oficial de escola e secretário), além da desmotivação gerada pelo processo de evolução nas carreiras do magistério e dos quadros de apoio escolar e da Secretaria da Educação.

Assim, o professor emerge nas palavras de Souza como um instrumento que possibilita a consecução dos educadores deslocados para o ofício de ensinar, e, portanto:

O professor é considerado o instrutor, reduzido à função de transmitir um conjunto de conhecimento, habilidades intelectuais, atitudes e valores que funcionam como geradores das capacidades de trabalho e, conseqüentemente, de produção. Sua ação instrumentalizada pode ser intensificada para diminuir os custos, para se tornar mais eficiente e eficaz. As reformas educacionais devem ajudar os professores a ‘preparar capital humano que satisfaça as demandas de mercado, como para preencher lacunas de conhecimentos’, (idem, 2005, p.113).

A concepção instrumental de docência reduz, a nosso ver, à necessária competência ética que deve permear o processo ensino-aprendizagem, pois, como afirma Terezinha Azerêdo Rios:

No interior da instituição escolar, o educador *exerce* sua *profissão*. A idéia de profissão nos remete à de ofício, que guarda o sentido de dever, de obrigação. A idéia de exercício relaciona-se à idéia de atividade, de *trabalho*. O educador, enquanto profissional, enquanto trabalhador numa determinada sociedade, tem de realizar sua ‘obrigação’ de uma maneira específica. O que compete ao educador? Ao perguntar isso, devo estabelecer o que se entende por *competência*. (RIOS, 2000, p.46).

Esse saber fazer, bem chamado por Terezinha Rios de competência, é o que nos dará pistas para superarmos o quadro desolador sintetizado por Dalila Oliveira:

Cabe, ainda, ressaltar que, em levantamento realizado recentemente, foi possível constatar que as questões salariais e de caráter profissional, aquelas pertinentes à defesa dos direitos trabalhistas, ainda são as mais contundentes nas lutas e manifestações dos trabalhadores docentes. Isso se explica provavelmente pelo quadro de precarização das condições de trabalho e de remuneração a que esses profissionais se viram submetido nos últimos anos. (OLIVEIRA, 2004, pp.1140 – 1141).

### **Considerações Finais**

Ao propor a redução do número de trabalhadores estatais, o Banco Mundial vem incentivando uma racionalização dos gastos públicos sem considerar o que Souza chama de ausência de critérios de recrutamento e carreira. Quando se destrói esse binômio, corre-se o risco de desarticular todo o processo de estabilidade necessário ao bom desenvolvimento dos serviços públicos.

Atualmente nos deparamos com um estado mínimo, com um número restrito de trabalhadores qualificados e com a queda de qualidade dos serviços públicos oferecidos à população.

Compete ao professor, como afirma Tomaz Tadeu da Silva, fazer com que essa situação se altere:

O papel dos/as educadores/as num tempo e numa configuração como essa se torna ainda mais crucial. É importante não se render a uma ofensiva que pretender transformar radicalmente não apenas a política da pedagogia, mas também a pedagogia da política. É extremamente importante que criemos e recriemos nossas próprias categorias, que definamos e redefinamos as metáforas e as palavras que nos permitam formular um projeto social e educacional que se contraponha àquelas definidas e redefinidas pelo léxico e pela retórica neoliberal. (SILVA, 1999, p.28)

Nessa luta por transformar a pedagogia da política, o alerta de Cedran e Martins pela necessária profissionalização docente para fazer frente ao processo de precarização de seu trabalho assim se apresenta:

Essa busca pelo processo de profissionalização passa, por conseguinte, pela superação da ação individual e pela somatória das ações coletivas do professor, que deve se enxergar enquanto portador de uma ética pedagógica que passa pela relação professor/aluno, mas, principalmente, pela própria relação professor/professor, na conquista de um espaço que chamaríamos de pedagógico democrático [...] (CEDRAN, MARTINS, 2004, p.22)

Vamos, pois, lutar para conquistar esse espaço político pedagógico? Está posto o desafio.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Luiz. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro, Graal, 1993.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis, Vozes, 2002.
- CEDRAN, Paulo C. & MARTINS, Chelsea M. de C. Os (des) sabores de ser docente: refletindo sobre a profissão docente a partir do processo de atribuição de aulas na escola pública paulista. In: **Caderno de Pedagogia**, v.9, n.º9, Ribeirão Preto, 2004.
- DELLORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo, Cortez, 1998.
- DOWBOR, Ladislau. **O que acontece com o trabalho?** São Paulo, Senac, 2002 pp.1-32. Disponível em <http://cege.isateducacao.com.br>. Acesso em 09/junho/2006.
- HARVEY, David. **Condição Pós Moderna**. São Paulo, Loyola, 1998.
- HELOANI, José R. O ovo da serpente: consolidação do pós-fordismo e ascensão do neoliberalismo. In: BITTERCOURT, A. B. & OLIVEIRA JUNIOR, W.M. de **Estudo, pensamento e criação**. Campinas, São Paulo, Graf. FE, Vol. II, 2005.
- HEMÉRITAS, Adhemar B. **Organização e Normas**. São Paulo: Atlas, 1984.
- LEITE, Márcia de P. A experiência brasileira da reestruturação produtiva: Uma perspectiva histórica. In: BITTERCOURT, A. B. & OLIVEIRA JUNIOR, W.M. de **Estudo, pensamento e criação**. Campinas, São Paulo, Graf. FE, Vol. II, 2005.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo, Abril Cultural, 1983. Disponível em <http://cege.isateducacao.com.br>. Acesso em 09/junho/2006.
- MORAES NETO, Benedito R. de. **Marx, Taylor, Ford: As forças produtivas em discussão**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, Cortez, Vol.25, n.º89, p.1127-1144, Set/Dez.2004. Disponível em <http://cege.isateducacao.com.br>. Acesso em 09/junho/2006.
- RIOS, Terezinha A. **Ética e Competência**. São Paulo: Cortez, 2000.
- SARUP, Madan. **Marxismo e Educação**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1991.
- SILVA, Tomaz T. da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz T. da (ORGS), **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SOUZA, Aparecida N. de. A política educacional do Banco Mundial. In: BITTERCOURT, A. B. & OLIVEIRA JUNIOR, W. M. de. **Estudo, pensamento e criação**. Campinas, São Paulo, Graf.FE, Vol. II, 2005.

VAIDERGORN, José. Liberalismo, Cidadania conservadora em educação. In: VAIDERGORN, J. (Org). **O direito a ter direitos**. Campinas: Autores Associados, 2000.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982.

## **CULTURAS AGRÍCOLAS E OS VISITANTES FLORAIS**

# VISITANTES FLORAIS EM CULTURA DE BERINJELA (SOLANUM MELONGENA)

Darcelet T. MALERBO-SOUZA\*

Vanessa G. de C. PEREIRA\*\*

## Resumo

Este experimento foi conduzido em Ribeirão Preto, SP, em 2004, e teve como objetivo estudar a frequência, o tipo de coleta e o comportamento dos visitantes florais em cultura de berinjela (*Solanum melongena* L.). Para isso, a cultura ficou em observação em setembro e outubro de 2004, nos primeiros 10 minutos em cada horário, das 7h00 às 18h00, com três repetições (dias distintos). As flores da berinjela se abriram entre 7h00 e 8h00 e fecharam após 18h00. Os insetos observados nas flores foram abelhas *Melipona rufiventris* (68,75%), seguidas de *Bombus atratus* (28,13%) e *Frisiomelita* sp. (3,12%). Todas essas abelhas coletaram exclusivamente pólen nas flores. As visitas da *M. rufiventris* às flores se iniciaram após 8h00, com pico às 11h00, encerrando às 17h00. Por sua vez, a *B. atratus* visitou as flores das 8h00 às 14h00. A *Frisiomellita* sp. visitou as flores apenas entre 9h00 e 10h00.

**Palavras-chave:** *Comportamento Forrageiro; Berinjela; Insetos; Polinização; Solanum Melongena.*

## FLORAL VISITOR ON EGG PLANT

### Abstract

The present experiment was led in Ribeirão Preto, SP, in 2004, as an aim to study the frequency. The type of collection and the floral visitor behavior on egg plant (*Solanum Melongena* L.). For that, the culture was in observation in September and October in 2004, at the first 10 minutes in each time from 7 a.m. until 6 a.m., with three repetitions (alternate days). The egg plant's flowers were opened between 7 a.m. to 8 a.m. and they ere closed after 6 p.m. The insects which were observed on the flowers were bees *Melipona rufiventris* (68,75%), next the *Bombus atratus* (28,13%) and the *Frisomellita* sp. (3,12%). All these bees collected pollen exclusively from these flowers. The visiting of *M. rufiventris* on the flowers had began after 8 a.m., which an

---

\* Doutora em Agronomia UNESP – Jaboticabal – SP. Docente do Centro Universitário Moura Lacerda E-mail: darelet@superig.com.br

\*\* Médica Veterinária. Centro Universitário Moura Lacerda. E-mail: va\_ogp@hotmail.com

increase at 11 a.m., until 5 p.m. At its turn, the *B. atratus* had visited these flowers from 8 a.m. until 2 p.m. The *Frisionellita sp* had visited the flowers only between 9 a.m. and 10 a.m.

**Key-words:** *Forage Behavior; Egg Plant; Insects; Pollination; Solanum melongena.*

## Introdução

Estimativas feitas em 1998, pela Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (Fao, 2004), revelaram que há no mundo uma perda de US\$ 54 bilhões devido à deficiência na polinização das plantas agrícolas. De acordo com Freitas (2005), a perda da produtividade em áreas agrícolas, devido a níveis inadequados de polinização, tem se tornado um fenômeno mundial tão sério que levou a Convenção sobre Diversidade Biológica e a Organização para Alimentação e Agricultura das Nações Unidas a estabelecerem uma iniciativa internacional para conservação e uso sustentável de polinizadores.

No Brasil, a ênfase na agricultura sempre é dada nas novas variedades, nos agroquímicos, nas técnicas de cultivo, no equilíbrio ecológico isoladamente, como se nada disto interagisse de uma forma ou de outra com a polinização das plantas (Freitas e Imperatriz-Fonseca, 2005). De acordo com Castro (2005), as políticas agrícolas enfatizam os lucros de curto prazo e estimulam a alta produtividade, sendo que, freqüentemente, esses fatores acarretam vários problemas ambientais, como a erosão do solo, a fragmentação de ecossistemas naturais, a perda da diversidade cultural e biológica e a contaminação de corpos d'água e vias fluviais através do extenso uso de praguicidas. Deve considerar-se, ainda, que o número reduzido de culturas agrícolas com pouca variação ou rotação afeta, de forma negativa, a diversidade de toda a vida selvagem.

A produtividade de culturas pode depender completamente da polinização para a produção de frutos e sementes. Existem muitas espécies de abelhas que contribuem para a polinização de culturas agrícolas, sendo que as mais conhecidas são as abelhas melíferas africanizadas *Apis mellifera* (AMAs). Entretanto, elas não são os únicos nem os mais importantes polinizadores de culturas tropicais. É consenso, entre muitos pesquisadores, a ineficiência das abelhas *A. mellifera* como polinizadoras em muitas espécies de solanáceas e outras plantas tropicais. (Castro, 2005).

A família Solanácea possui espécies que necessitam do polinizador para a remoção mecânica de uma maior quantidade de grãos de pólen, como é o caso da berinjela (*Solanum melongena* L.), cuja polinização é feita, normalmente, por abelhas do gênero *Bombus*, que são capazes de vibrar as anteras da flor ("buzz pollination") (Malagodi-Braga, 2005).

A berinjela é uma cultura de grande importância econômica e que se encontra em fase de expansão em muitos países do mundo (Fao, 1998), principalmente pelas notícias que atribuem propriedades medicinais aos frutos, na diminuição dos níveis de colesterol e pressão arterial. Trata-

se de uma planta arbustiva, de caule semilenhoso, ereto, que, juntamente com tomate (*Lycopersicum esculentum*), pimentão (*Capsicum annuum*) e batata (*Solanum tuberosum*), são representantes da família Solanácea (Filgueira, 1982).

As flores da berinjela são hermafroditas, podendo ocorrer individualmente ou em grupos de duas até cinco. Tais flores apresentam comprimento que varia de 3,5 a 5,0 cm, e a corola, com coloração violácea, possui de cinco a seis lobos triangulares. Há cinco ou seis estames, cujas anteras formam um cone ao redor do estilete e se abrem por um poro terminal. Possuem ovários bi-carpelar, com presença numerosa de óvulos (Free, 1993).

Na Jamaica, Free (1975) comparou a produção de frutos de berinjela, cujas flores eram expostas ou não a visitas dos insetos e concluiu que, em ambos os tratamentos, o vingamento dos frutos ficou em 38%, afirmando que a autopolinização apresentou produção satisfatória de frutos. Ele constatou que as flores da berinjela eram visitadas exclusivamente por *Exomalopsis pulchella*, uma espécie de abelha solitária. Essas abelhas freqüentaram as flores das 6h00 às 16h30min e a maior freqüência ficou entre 7h30min e 10h00.

Comparando a produção de frutos de berinjela de oito cultivares plantados em estufa, expostos ou não a *A. mellifera*, Levin, 1987, *apud* Moraes Filho (2001), concluiu que a visita dessas abelhas em três dos oito cultivares resultou num pequeno aumento de frutos, com médias de 6,2 e 5,6 frutos por plantas, com e sem a presença de abelhas, respectivamente. Segundo o autor, em todos os cultivares testados com a presença da *A. mellifera* houve um aumento médio no peso dos frutos, de 158%, com variação de 42 a 620%.

Na África, Amoako e Gyan, 1991, *apud* Free (1993), avaliaram a polinização da *A. mellifera adansonii* para a produção de frutos em três espécies de Solanaceae. Foram colocadas colônias de *Apis* dentro de estufas com tomate, pimentão e berinjela, constatando baixo percentual de frutificação nas três culturas, com diferença significativa em relação às plantas livremente expostas à visita dos insetos. Apesar desses resultados, as áreas contendo *A. mellifera* apresentaram percentual maior de frutificação das três culturas, quando comparadas a áreas com plantas excluídas da visita de qualquer inseto.

Segundo Abak *et al.*, 1995, 2000, *apud* Moraes Filho (2001), *B. terrestris* é bastante utilizada na Bélgica para a polinização de muitas culturas em estufa, dentre essas a berinjela. Esses autores realizaram experimento com berinjela cultivar Munica, em estufa, com colônias de *B. terrestris* contendo aproximadamente 50 a 60 operárias. Parcelas controle foram cobertas para evitar a polinização pelas abelhas. Os autores concluíram que nas plantas polinizadas pelas abelhas houve um aumento médio de peso nos frutos, de 23%, em relação às parcelas controle. O número de frutos produzidos por m<sup>2</sup> cresceu em 22% e o número de sementes aumentou 62%, quando

comparadas ao controle. Na Turquia, obtiveram berinjelas mais pesadas e compridas, com maior rendimento por m<sup>2</sup> em estufa, utilizando *B. terrestris* em comparação com vibração artificial.

Moraes Filho (2001) verificou, em Jaboticabal, SP, em abril de 2000, que os insetos visitantes das flores da berinjela foram *Trigona spinipes* (92,7%) e *Pseudaugochloropsis graminea* (7,3%). Já em maio de 2000, um mês depois, foram *T. spinipes* (36,0%), *Exomalopsis* sp (35,0%), *B. atratus* (23,1%), *P. graminea* (3,2%) e *Eulaema nigrita* (2,7%).

O objetivo desse trabalho foi estudar os visitantes florais em cultura de berinjela, bem como a frequência, tipo de coleta e comportamento desses visitantes, nos diversos horários do dia, na primavera em Ribeirão Preto, SP.

### **Material e Métodos**

O experimento foi conduzido no Departamento de Ciências Agrárias do Centro Universitário Moura Lacerda, em Ribeirão Preto, SP, cuja altitude é de 620 metros, com as seguintes coordenadas geográficas: 21°10'04" de latitude sul (S) e 47°46'23" de longitude oeste (W). O clima é subtropical temperado, a temperatura média anual é ao redor de 21°C e a média de precipitação pluviométrica anual é 1500 mm.

O experimento foi realizado nos meses de setembro e outubro de 2004 (primavera), no pico de produção da cultivar Nápoli, instalada na área experimental do campus. A área de plantio foi de 715m<sup>2</sup>, sendo 11 linhas de 50 metros, com espaçamento de 130 cm entre linhas.

Foi avaliado o horário de abertura e de fechamento dos botões florais, por meio de observação visual, com quarenta repetições. Para isso, os botões florais foram marcados com linhas coloridas, na fase de botão prestes a abrir, sendo anotado o horário de abertura. Os botões foram acompanhados no decorrer do dia e o horário de murchamento e posterior fechamento foi anotado.

Foram coletados três exemplares de cada uma das espécies de insetos visitantes da cultura. Esses insetos foram conservados em álcool 70%, devidamente etiquetados e identificados por comparação com coleção entomológica da Instituição e por especialistas da área.

Foram avaliados a frequência das visitas e o tipo de coleta (néctar e/ou pólen) desses insetos, nas flores da berinjela, no decorrer do dia. Esses dados foram obtidos por contagem nos primeiros 10 minutos de cada horário, das 7h00 às 18h00 (7h00 às 7h10, 8h00 às 8h10 e assim por diante, até às 18h00), com três repetições (três dias distintos). Essa contagem foi realizada percorrendo-se as linhas centrais da cultura, durante 10 minutos, em cada horário, anotando-se os insetos presentes nas flores e o tipo de coleta que estavam realizando. O comportamento forrageiro de cada espécie de inseto foi avaliado através de observações visuais, no decorrer do dia, no período experimental.

O número de insetos observados durante 10 minutos em cada hora foi utilizado para estimar o número de insetos nas flores em uma hora.

A constância (C%) desses insetos foi obtida por meio da fórmula:  $C = (P \times 100)/N$ , onde P é o número de insetos contados de uma mesma espécie e N é o número total de insetos anotados (Silveira-Neto *et al.*, 1976).

Utilizou-se o delineamento inteiramente casualizado e os dados foram analisados estatisticamente, utilizando-se o programa ESTAT. Para a comparação de médias, quando necessário, utilizou-se o teste de Tukey ao nível de 5% de probabilidade. Para analisar a frequência de visitação dos insetos às flores, no decorrer do dia, utilizou-se análise de regressão por polinômios ortogonais, obtendo-se, assim, equações adequadas aos padrões observados, nas condições do experimento. Esse programa estatístico é de domínio público e foi desenvolvido pelo Pólo Computacional da Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias de Jaboticabal, Unesp, SP.

## Resultados e Discussão

O florescimento iniciou-se 120 dias após a semeadura. Após o início do florescimento, a cultura permaneceu três meses em produção, sendo que, no período compreendido entre os dias 15 e 17 de setembro de 2004 (pico de florescimento), foram feitas as observações da frequência dos insetos.

Os insetos visitantes, nas flores da berinjela, foram abelhas *Melipona rufiventris* (Hymenoptera: Meliponidae - 68,75%), *Bombus atratus* (Hymenoptera: Apidae - 28,13%) e *Frieseomelitta* sp. (Hymenoptera: Meliponidae - 3,12%) (Tabela 1).

Tabela 1. Insetos visitantes nas flores da cultura da berinjela, em 2004.

Insetos	Ordem	Família	Porcentagem
<i>Melipona rufiventris</i>	Hymenoptera	Meliponidae	68,75%
<i>Bombus atratus</i>	Hymenoptera	Apidae	28,13%
<i>Frieseomelitta</i> sp.	Hymenoptera	Meliponidae	3,12%

Essas abelhas coletaram exclusivamente pólen e todas elas apresentaram comportamento de vibração. Houve também visitas esporádicas de insetos das ordens: Hymenoptera: Vespidae, Lepidoptera, Coleoptera, Diptera e Aracnidae.

A visitação das abelhas às flores ocorreu das 8h00 às 17h00, mesmo as flores se abrindo a partir das 7h00 e se fechando após as 18h00.

Com exceção das abelhas, todos os outros insetos (vespídeos, lepidópteros, coleópteros, dípteros e aracnídeos) foram observados apenas nas folhas ou parados sobre as flores, sem apresentar comportamento forrageiro nem comportamento polinizador.

As abelhas *A. mellifera* e *Trigona* spp. não foram observadas nesse experimento, embora essas espécies sejam vistas freqüentemente visitando as flores das culturas, na área experimental do campus.

Roubik (1978) verificou que as abelhas *Trigona* spp são visitantes mais generalistas de flores que as abelhas *A. mellifera*, sendo que 84% das espécies vegetais visitadas por estas abelhas se beneficiam com a polinização. Buchmann (1995) registrou visitas de *T. fulviventris guianae* nas flores da berinjela; entretanto, citou que é pouco provável uma eficiente polinização de *Trigona* spp, pelo fato de essas flores precisarem de comportamento de vibração.

Por meio de Regressão Polinomial no tempo, observou-se que as abelhas *M. rufiventris* visitaram as flores das 8h00 às 17h00, aumentando sua freqüência até às 12h00 e diminuindo em seguida, apresentando um pico de freqüência às 11h00, obedecendo à seguinte equação de 2º. Grau:  $Y = 0,40 + 1,14x - 0,11x^2$ , onde Y é o número de abelhas e X é o horário do dia (Figura 1).

As abelhas *B. atratus* diminuíram sua freqüência até às 12h00, aumentaram até às 14h00, diminuindo em seguida, com dois picos de freqüência, às 8h00 e às 14h00, obedecendo à seguinte equação de 3º. Grau:  $Y = 6,01 - 3,13x + 0,55x^2 - 0,03x^3$ , onde Y é o número de abelhas e X é o horário do dia.

Abak *et al.* (2000), utilizando *B. terrestris* em estufas com berinjelas, observaram que, durante o mês de janeiro, as abelhas visitaram a cultura das 7h00 às 14h00. Nos meses mais quentes, fevereiro e março, as visitas aconteceram das 6h00 às 18h00. O pico das visitas ocorreu entre 10h00 e 11h00, independentemente dos períodos.

As abelhas *Frisiomellita* sp. visitaram as flores apenas entre 9h00 e 10h00.

Às 18h00 não havia mais insetos visitando as flores da berinjela.

Verificou-se que as abelhas apresentaram picos de freqüência em horários diferentes, mostrando uma possível estratégia para evitar a competição entre as espécies.

Amoako e Gyan (1991) constataram a presença de *A. mellifera* e três espécies de *Xylocopa*, sugerindo esses insetos como polinizadores nas parcelas da berinjela expostas aos insetos em campo.

Mesmo estando próxima ao apiário do campus, não foi verificada a presença da abelha *A. mellifera* nas flores da berinjela, ainda que a presença dessa abelha tenha sido observada na cultura de pepino (*Cucumis sativus*), na mesma área experimental (Farnesi *et al.*, 2006). De acordo com Free (1975) e Levin (1987), as flores da berinjela não são atrativas para as abelhas *Apis*.

Buchmann, 1983, *apud* Moraes Filho (2001), citou a ineficiência da abelha *A. mellifera* como polinizadora em flores com antera poricida, pela sua falta de habilidade em vibrar para distribuição do pólen. Schlindwein (2000) observou que abelhas como, por exemplo, *Trigona* spp, *A. mellifera* e as da família Megachilidae não vibram flores durante a coleta.

Pelo índice de Constância, a abelha *M. rufiventris* (75,75%) foi considerada como espécie constante, *B. atratus* (36,36%) como espécie acessória e *Frisionelita* sp. (6,0%) como espécie acidental das flores da berinjela.

Nesse experimento não foi avaliada a produtividade da cultura; entretanto, segundo Moraes Filho (2001), a taxa de frutificação, o peso, o comprimento e o diâmetro maior nas berinjelas foram obtidos em flores que receberam a visita dos insetos comparadas às flores não visitadas, ficando evidente que a ausência de insetos inviabilizou a produção. Esses dados demonstraram a necessidade da polinização por abelhas nativas para o êxito da cultura da berinjela.

É necessário, então, uma maior conscientização dos agricultores que cultivam a cultura da berinjela, com relação à preservação das abelhas nativas. Freitas (2005) citou que se deveria criar condições de nidificação requeridas pelas abelhas nativas, como evitar a pulverização das culturas com inseticidas ou reduzir o uso nos estágios em que não há florada, arar menos a área agriculturável para preservar os ninhos do solo, não remover as plantas herbáceas que florescem quando a ‘cultura alvo’ não está em florescimento, para, assim, fixar a população apícola na área e preservar a vegetação nativa nos arredores da área cultivada para fornecer abelhas à cultura.

### **Considerações Finais**

Os insetos visitantes das flores da berinjela, na primavera, em Ribeirão Preto, SP, foram abelhas *Melipona rufiventris*, *Bombus atratus* e *Frisionelita* sp., coletando exclusivamente pólen, sendo que essas abelhas foram mais freqüentes entre 9h00 e 12h00.

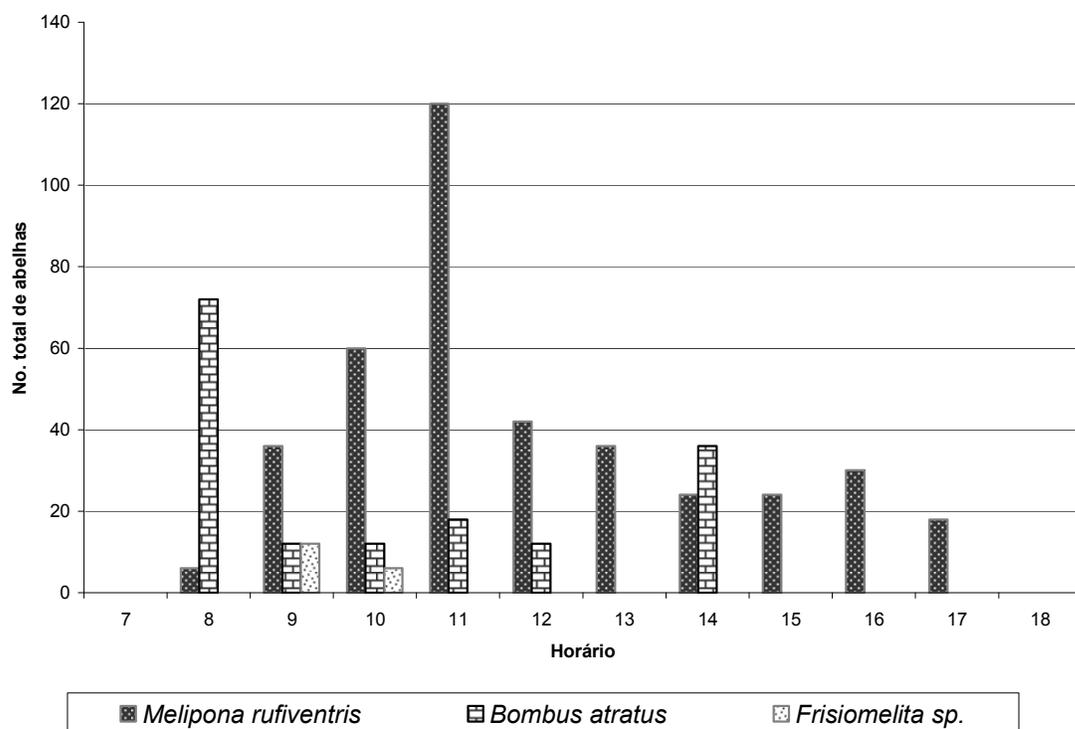


Figura 1. Número total de abelhas *Melipona rufiventris*, *Bombus atratus* e *Frieseomelitta* sp. coletando pólen nas flores da berinjela (*Solanum melongena* L.), das 7h00 às 18h00 horas, em Ribeirão Preto, SP, na primavera em 2004.

## REFERÊNCIAS

CASTRO, Marina.S. As abelhas sem ferrão como importantes polinizadores de culturas agrícolas tropicais. **Mensagem Doce**, n. 80, março, pp. 11-12, 2005.

FAO. **Production Yearbook**, v.52, p.132, 1998.

\_\_\_\_\_. Conservation and management of pollinators for sustainable agriculture – the international response. In: FREITAS, B.M.; PEREIRA, J.O.P. (eds). **Solitary bees: conservation, rearing and management for pollination**. Imprensa Universitária, Fortaleza, Brasil. pp. 19-25, 2004.

FARNESI, Ana P.; MALERBO-SOUZA, Darlet T.; SPENCER, Ademilson E.E. Entomofauna apícola visitante das flores do pepino (*Cucumis sativus*). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE APICULTURA, 16, CONGRESSO BRASILEIRO DE MELIPONICULTURA, 2, **Anais...** Aracaju, SE, 2006.

FILGUEIRA, Fernando A.R. **Manual de Olericultura: cultura e comercialização de hortaliças**. São Paulo: Agronômica Ceres, 1982, v.2, 357p.

FREE, John B. The pollination of *Capsicum frutescens* L., *Capsicum annum* L. and *Solanum melongena* L. (Solanaceae) in Jamaica. **Tropical Agriculture**, v.52, pp.275-279, 1975.

- \_\_\_\_\_. **Insect pollination of honeybees**. 2. ed. New York: Academic Press, 1993. 684p.
- FREITAS, Breno M. Manejo racional de abelhas solitárias do gênero *Xylocopa* e *Centris* para polinização em áreas agriculturáveis. **Mensagem Doce**, n. 80, março, pp. 15-16, 2005.
- \_\_\_\_\_. Breno M.; IMPERATRIZ-FONSECA, Vera L. A importância econômica da polinização. **Mensagem Doce**, n. 80, março, pp. 44-46, 2005.
- MALAGOTI-BRAGA, Kátia S. Abelhas: por que manejá-las para a polinização? *Revista Mensagem Doce*, n. 80, março, pp. 19-20, 2005.
- MORAES FILHO, José R. **Polinização entomófila em berinjela (*Solanum melongena* L.) e coentro (*Coriandrum sativum* L.)**. Jaboticabal, 2001, 68 f. Dissertação de Mestrado em Zootecnia) – Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias de Jaboticabal – Universidade Estadual Paulista
- ROUBIK, David W. Africanized honeybee, stingless bees and structure of tropical plant-pollinators communities. **In: INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON POLLINATION**, 4, 1978. **Proceedings...** pp. 403-417.
- SCHLINDWEIN, Clemens. A importância de abelhas especializadas na polinização de plantas nativas e conservação do meio ambiente. **In: ENCONTRO SOBRE ABELHAS**, 4, 2000, Ribeirão Preto, SP. **Anais...** pp. 131-140.
- SILVEIRA-NETO, Sinval et al. **Manual de Ecologia dos Insetos**. São Paulo: Agronômica Ceres, 1976. 419p.

# VISITANTES FLORAIS EM CULTURA DE CAFÉ (*COFFEA ARABICA* L)

Darclet Terezinha MALERBO-SOUZA\*

Lúcio G. VELLOSO\*\*

## Resumo

Os objetivos desta pesquisa foram estudar a biodiversidade entomófila em flores de café (*Coffea arabica*), a fim de verificar os insetos mais freqüentes, bem como o seu comportamento. O experimento foi conduzido em Carmo do Paranaíba, MG, no mês de outubro de 2006, e a variedade usada foi Catuaí Vermelho. Foram avaliados a freqüência das visitas dos insetos e o tipo de coleta (néctar e/ou pólen) desses insetos nas flores, no decorrer do dia, por meio de contagem nos primeiros 10 minutos de cada horário, das 7h00 às 18h00, com três repetições. Os insetos mais freqüentes nas flores foram abelhas africanizadas *Apis mellifera* (73,96%), seguidas das abelhas irapuá *Trigona spinipes* (12,8%) e abelhas jataí *Tetragonisca angustula* (6,6%). As abelhas africanizadas preferiram coletar néctar (73,2%) a pólen (26,8%) e observou-se que, para néctar, essas abelhas aumentaram sua freqüência entre 9h00 e 10h00 e, posteriormente, às 14h00. Para pólen, essas abelhas visitaram as flores até às 17h00, com pico de freqüência às 13h00 e 16h00.

**Palavras-chave:** Polinização; Café; Insetos.

## FLORAL VISITOR ON COFFEE PLANTATION

### Abstract

The aims of this study were the biodiversity on coffee flowers (*Coffea Arabica*), as well as the insects more frequent and their behavior. The experiment was lead in Carmo do Paraíba, MG, in October, 2006 and it was used "Catuaí Vermelho". They rated the frequency of the insects and the type of collecting (nectar and pollen) of these insects on flowers during the day, counting 10 minutes of each time, 7 a.m. to 6 p.m., by three repetitions. The insects more frequents on flowers were *Apis mellifera* (73,96%), followed by *Trigona spinipes* (12,8%) and *Tetragonista angustula* (6,6%). The African bees preferred to collect nectar (73,2%) and pollen (26,8%) and they increase their frequency between 9 a.m. and 10 a.m. and after 2 p.m.. This bee had visited flowers at 5 p.m., increasing frequency at 1 p.m. and 4 p.m.

---

\* Doutora em Agronomia UNESP – Jaboticabal – SP. Docente do Centro Universitário Moura Lacerda E-mail: darclet@superig.com.br

\*\* Engenheiro Agrônomo. Centro Universitário Moura Lacerda. E-mail: luciovelloso@yahoo.com.br

**Key-words:** *Pollination, Coffee, Insects*

## **Introdução**

Quase 80% dos vegetais superiores, de interesse econômico, tanto pelos seus frutos como pelas sementes, grãos, fibras e demais produtos, dependem quase que exclusivamente dos insetos para a polinização (McGREGOR, 1976). Algumas espécies, sem a presença benéfica dos insetos, correriam o risco de não produzirem e até de se extinguirem. Segundo o autor, mais de 1/3 de nossa alimentação depende direta ou indiretamente da polinização efetuada pelas abelhas.

Existem culturas que necessitam da polinização cruzada, realizada principalmente pelas abelhas para a produção de frutos, grãos e sementes. Muitas vezes ocorre a falta do agente polinizador, ocasionando queda na produção.

Apesar da espécie *Coffea arabica* ser uma planta autofértil, ou seja, possui flores hermafroditas, ela apresenta uma polinização cruzada na faixa de 5% a 15%, devido a ventos e, principalmente, aos insetos (Matiello et al., 2002 *apud* SOUZA JUNIOR, 2005).

A economia cafeeira mundial tem passado por grandes transformações nas últimas décadas, com alterações marcantes tanto na produção quanto no consumo. O crescimento da produção tem se dado a taxas condizentes com o crescimento da população mundial, mas com alterações geográficas bem significativas. A cada ano que passa, o Brasil vem se consolidando como principal produtor e maior exportador mundial de café arábica. Segundo a ABIC (2006), a produção atual vai ser em torno de 42 milhões de sacas, com um parque cafeeiro contendo a faixa de 5,7 bilhões de pés, ocupando uma área de aproximadamente 2,5 milhões de hectares.

O cafeeiro é um arbusto com dois a quatro metros de altura, com tronco cilíndrico e amplamente ramificado nas proximidades da superfície do solo. Suas flores apresentam-se agrupadas em glomérulos axilares protegidos por caulículo. O número de flores varia de 2 a 19 por axila foliar. A corola é branca e tem o mesmo comprimento que o estilete. O nectário é discóide e os grãos de pólen são numerosos, globosos, com exina grossa e lisa. O néctar do cafeeiro contém aproximadamente 38% de açúcares (NOGUEIRA-NETO et al., 1959).

O cafeeiro da variedade Catuaí Vermelho teve origem no cruzamento efetuado entre o Mundo Novo e o Caturra, com o objetivo de associar a rusticidade e o vigor do Mundo Novo ao porte baixo e à boa capacidade produtiva do Caturra. Os primeiros cruzamentos foram efetuados em 1949, seguindo-se a seleção, sendo que a distribuição de sementes para plantios extensivos ocorreu no final da década de 1960 e, em maior escala, na década de 1970. Esses cafeeiros apresentam como características principais e vantajosas o seu porte baixo, que facilita o manejo da plantação, e a alta capacidade produtiva das plantas. O vigor das plantas é bom, porém inferior ao do Mundo Novo, as plantas se recuperando com um pouco mais de dificuldade após uma carga alta. Provavelmente, devido, em parte,

à sua copa com ramagem compacta, com dificuldade de penetração de luz. A variedade Catuai Vermelho apresenta floração e maturação dos frutos mais desigualada e tardia. Sua maturação ocorre um mês após o Mundo Novo. Os frutos e grãos são menores em relação ao Mundo Novo, com bebida, sólidos solúveis e cafeína dentro dos padrões normais de cafeeiros arábica (Matiello; Almeida, 1997 *apud* SOUZA JUNIOR, 2005).

O início da formação dos botões florais, isto é, a diferenciação dos botões no cafeeiro depende do fotoperíodo de dias curtos. Os botões formados crescem até cerca de seis a oito milímetros e cessam o seu crescimento, entrando em dormência. Permanecem dormentes até que haja um período seco seguido de chuva para, então, continuarem rapidamente o crescimento até sua abertura em flores, cerca de 10 dias após a chuva. Esse fenômeno parece ser controlado pela presença de duas substâncias controladoras do crescimento, no botão floral: o ácido abscísico, que inibe o crescimento, e o ácido giberélico, que o promove. O déficit de água nos tecidos do botão resulta em acúmulo do primeiro, enquanto que água em abundância reduz o teor de ácido abscísico e aumenta, ao mesmo tempo, o teor de ácido giberélico, que promove o crescimento dos botões (Matiello et al., 2002 *apud* SOUZA JUNIOR, 2005).

Temperatura ambiente muito elevada, combinada com seca muito prolongada durante a dormência dos botões, provoca o aparecimento de flores anormais, abortadas, chamadas de “estrelinhas”. A irrigação tecnológica, suprimindo água adequadamente aos tecidos, reduz a temperatura neles e, conseqüentemente, promove a formação de flores normais. Nas regiões equatoriais, onde o fotoperíodo é indutivo para o cafeeiro durante o ano todo e onde não há alternância definida entre períodos de seca e de chuva, o cafeeiro floresce quase o ano todo, dificultando e encarecendo a colheita (Matiello et al., 2002 *apud* SOUZA JUNIOR, 2005).

Sob condições naturais, os botões florais que entraram em dormência durante um período de seca, logo que ocorre uma chuva reiniciam imediatamente seu crescimento, levando à abertura das flores. Geralmente, as flores abrem-se nas primeiras horas da manhã e a corola começa a murchar no segundo dia, caindo no terceiro dia (FREE, 1993).

Segundo Gopal et al., 1975 *apud* FREE. (1993), os botões, que em dormência são verdes, ao aumentarem de tamanho, com o reinício do crescimento, adquirem já, a partir do segundo dia, coloração verde-clara, que muda gradativamente do verde ao branco, do quinto dia em diante.

Sob condições naturais, somente 20-25% das flores se desenvolvem em frutos maduros; algumas vezes, apenas 10-15%. Durante os primeiros 4-5 meses de desenvolvimento, muitos frutos caem, a maioria dos quais não são fertilizados (FREE, 1993).

A florada de café, em condições naturais, é provocada pelas primeiras chuvas da estação, após um período de seca. Chuvas e queda abrupta da temperatura estão, geralmente, associadas nas regiões tropicais, e o sinal externo primário, desencadeador da ântese, pode ser tanto precipitação

pluviométrica quanto temperatura, ou uma interação das duas (Rena et al., 1986 *apud* FREE, 1993). Em São Paulo, o cafeeiro geralmente floresce várias vezes durante os meses de agosto a outubro, podendo ser antecipado ou retardado, de acordo com a ocorrência de chuvas.

A polinização entomófila em cafeeiro teve pouco efeito e foi de importância secundária quando comparada com a polinização por gravidade e pelo vento (NOGUEIRA NETO et al., 1959). Entretanto, o vento e os insetos são os principais agentes da polinização cruzada e a gravidade tem pouca influência. O pólen de *C. arabica* não pode ser carregado pelo vento, sendo os insetos os grandes responsáveis pela polinização cruzada (FREE, 1993).

Nogueira Neto et al. (1959) observaram que a abelha *A. mellifera* (africanizada) foi o inseto mais comum nessa cultura, sendo mais abundante ao meio-dia. Na estação chuvosa, ao redor de 50% das abelhas coletaram somente pólen. As abelhas *Nannotrigona testaceicornis* e *Plebeia* sp foram também numerosas e a maioria coletou pólen. Entretanto, algumas dessas abelhas e *Tetragona jaty* coletaram somente néctar de corolas quase secas de flores velhas. Eles observaram *Trigona hyalinata* e a vespa *Brachygastra augusti* perfurando a base das flores. Também foram vistas *Plebeia* sp, *N. testaceicornis* e *T. ruficrus*. Eles consideraram que as abelhas maiores, como a *A. mellifera* e *Melipona quadrifasciata anthidioides*, foram mais eficientes que as abelhas menores, embora estas espécies tenham preferido as flores maiores e mais cheirosas do híbrido *C. dewevrei*, presente nas vizinhanças.

Amaral (1972) constatou que abelhas *A. mellifera* foram os visitantes dominantes em flores de café. Também foram observadas *T. spinipes*, *Partamona testacea* e *Xylocopa* sp. Antes das flores de café abrirem, as abelhas coletaram pólen de cinco espécies diferentes, mas quando o café floresceu a porcentagem da quantidade total de pólen vindo do café foi aumentando até um pico (5, 25, 80, 65 e 15% nos 1º, 2º, 3º, 5º e 6º dia de florescimento, respectivamente).

Amaral (1972) também determinou a distribuição das forrageiras, marcando com fósforo radioativo duas colônias colocadas no centro da plantação de café. As campeiras foram abundantes dentro de 25m, um pouco numerosas aos 50m, mas poucas aos 100m. Ele recomendou que as colméias deveriam ser distribuídas dentro da plantação a intervalos de 100m.

Na Jamaica, as abelhas foram os visitantes mais abundantes (FREE, 1993). Também foram observadas *Centris dirrhoda* e *Exomalopsis* sp (Anthophoridae); *Dialictus* sp (Halictidae); *Polistes crinitus* e várias espécies de Lepidoptera. No período das 10h00 às 11h00, a maioria das abelhas tem cargas de pólen, mas, nas outras horas, a maioria coleta somente néctar. O total médio de grãos de pólen de café no corpo das abelhas que transportavam pólen nas corbículas foi de 12.600, com alguns grãos de pólen de outras espécies. Entretanto, abelhas que estão sem cargas de pólen nas corbículas têm, em média, 5555 grãos de pólen de café e 250 de outras espécies.

Com relação à produção dos grãos de café, var. Mundo Novo, Amaral (1952) obteve um aumento de 39% em arbustos descobertos comparados a arbustos cobertos, onde se evitava a presença

de insetos polinizadores. Sein (1959) obteve um aumento de 10%, nas mesmas condições. Amaral (1960), cobrindo 77 galhos comparados a 77 galhos expostos, obteve superioridade de 13% na produção de grãos, para o tratamento descoberto.

Amaral (1972) encontrou, em Piracicaba (SP), médias de produção de café cereja de 9,24 Kg e 15,89 Kg por cova, na ausência e na presença de insetos polinizadores, respectivamente. Esses dados mostram a importância do emprego de colméias de *A. mellifera* em cafezais prestes a florir, para se obterem melhores safras de café, principalmente se o número de insetos polinizadores nas imediações for pequeno. Free (1993) sugere que os cafeicultores deveriam colocar colméias durante o florescimento, para obter produções maiores de café.

Badilla e Ramirez, 1991 *apud* Souza Junior (2005), na Costa Rica, observaram que as abelhas da espécie *A. mellifera ligustica* foram os insetos mais freqüentes nas flores do café, embora outras espécies também tenham sido encontradas. Fávero (2002), em Campinas, SP, observou apenas duas espécies de abelhas, sendo a *A. mellifera* a mais freqüente (96,0%), seguida da *Xylocopa* spp. (4,0%).

Malerbo-Souza et al. (2003) observaram que, nos dois anos estudados (1993 e 1994), a abelha *A. mellifera* foi o inseto mais freqüente nas flores do cafeeiro (88,9%), seguida das *Chloralictus* sp (3,0%), *Trigona spinipes* (2,7%), *Xylocopa* sp (2,7%), *Tetragonisca angustula* (1,9%) e moscas, vespas e borboletas (0,8%). As abelhas *A. mellifera* preferiram coletar néctar (98,2%) a pólen (1,8%). Tanto para coleta de néctar como de pólen, essas abelhas demoravam de 1 a 3 segundos na flor.

Souza Junior (2005) observou que os insetos mais freqüentes nas flores do cafeeiro, var. Catuaí vermelho, em Ribeirão Preto, SP, foram abelhas africanizadas *Apis mellifera* (76,8% dos insetos observados), seguidas das abelhas irapuá *Trigona* sp. (13,3%) e abelhas jataí *Tetragonisca angustula* (9,9%). As abelhas africanizadas preferiram coletar néctar (55,1%) a pólen (44,9%) e observou-se que, para néctar, essas abelhas aumentaram sua freqüência até às 14h00, diminuindo em seguida. Para pólen, essas abelhas visitaram as flores até às 13h00, com pico de freqüência entre 8h00 e 9h00. Com relação à porcentagem de frutificação, observou-se que o tratamento descoberto apresentou maior número de grãos (181 grãos) que o tratamento coberto (81 grãos), apresentando um aumento de 123,46% na produção. O peso médio dos grãos de café provenientes do tratamento descoberto foi 1,13g, sendo significativamente maior que o peso médio do tratamento coberto (0,94g). A porcentagem de grãos chochos não apresentou diferença significativa entre os tratamentos: descoberto (10% dos grãos estavam chochos) e coberto (12,5%).

Os objetivos desta pesquisa foram estudar a biodiversidade entomófila em flores de café (*Coffea arabica*), a fim de verificar os insetos mais freqüentes, bem como seu comportamento.

## **Material e Métodos**

O presente experimento foi conduzido em Carmo do Paranaíba, MG, cuja altitude é de 1090 metros, com as seguintes coordenadas geográficas: 28°50'30" de latitude sul (S) e 46°20'15" de longitude oeste (W). O clima, segundo a classificação de Koppen, é o Cwa, isto é, clima mesotérmico, caracterizado por verões quentes e úmidos. A precipitação média anual varia de 1500 a 2000mm. O período seco dura cerca de 3 a 4 meses, coincidindo com a época mais fria do ano (maio a agosto). A temperatura média anual é de cerca de 20°C. A média do mês mais frio é inferior a 15°C e a média do mês mais quente é superior a 22°C.

O experimento foi realizado no mês de outubro de 2006 e a variedade de café usada no ensaio foi Catuaí Vermelho.

Foram coletados dois exemplares de cada uma das espécies de insetos visitantes da cultura. Esses insetos foram conservados em álcool 70%, devidamente etiquetados, e posteriormente, identificados por comparação, em coleção entomológica.

Foram avaliados a frequência das visitas e o tipo de coleta (néctar e/ou pólen) desses insetos nas flores do cafeeiro, no decorrer do dia. Esses dados foram obtidos por contagem nos primeiros 10 minutos de cada horário, das 7h00 às 18h00, com três repetições (três dias consecutivos). Essa contagem foi realizada percorrendo-se as linhas da cultura, durante 10 minutos, em cada horário, anotando-se os insetos presentes nas flores e o que eles estavam coletando. O comportamento forrageiro de cada espécie de inseto foi avaliado através de observações visuais, no decorrer do dia, no período experimental. O número de insetos observados durante os 10 minutos, em cada hora, foi utilizado para estimar o número de insetos nas flores, em uma hora.

A constância (C) desses insetos foi obtida por meio da fórmula:  $C = (P \times 100)/N$ , onde P é o número de coletas contendo a espécie estudada e N é o número total de coletas efetuadas (SILVEIRA-NETO et al., 1976).

Todos os dados foram analisados estatisticamente utilizando-se o programa ESTAT. Para a comparação de médias, quando necessária, utilizou-se o teste de Tukey ao nível de 5% de probabilidade. Para analisar a frequência de visitação dos insetos às flores, no decorrer do dia, utilizou-se análise de regressão por polinômios ortogonais, obtendo-se, assim, equações adequadas aos padrões observados, nas condições do experimento. Esse programa estatístico é de domínio público e foi desenvolvido pelo Pólo Computacional da Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias de Jaboticabal, Unesp, SP.

## **Resultados e Discussão**

A florada ocorreu na primeira semana de outubro, e os dados foram coletados nos dias 03, 04 e 05 de outubro de 2006.

O desenvolvimento do botão floral foi acompanhado semanalmente, desde o início de sua formação até o momento de sua abertura.

Os insetos observados visitando as flores do cafeeiro foram: abelha africanizada *Apis mellifera* (73,96%), seguida pela abelha irapuá *Trigona spinipes* (12,80%), abelha jataí *Tetragonisca angustula* (6,60%), lepidópteros (4,55%) e vespídeos (2,0%) (Tabelas 1,2 e Figura 1). Por meio de teste de Tukey, observou-se que o inseto mais freqüente nessas flores foram abelhas *A.mellifera*, sendo estatisticamente diferentes das demais espécies.

Badilla e Ramirez, 1991 *apud* Souza Junior (2005), na Costa Rica, observaram que as abelhas da espécie *A. mellifera ligustica* foram os insetos mais freqüentes nas flores do café, embora outras espécies também tenham sido encontradas. Fávero (2002), em Campinas, SP, observou apenas duas espécies de abelhas, sendo a *A. mellifera* a mais freqüente (96,0%) ,seguida da *Xylocopa* spp. (4,0%).

Malerbo-Souza et al. (2003) observaram que, nos dois anos estudados (1993 e 1994), a abelha *A. mellifera* foi o inseto mais freqüente nas flores do cafeeiro (88,9%), seguida das *Chloralictus* sp (3,0%), *T. spinipes* (2,7%), *Xylocopa* sp (2,7%), *T. angustula* (1,9%) e moscas, vespas e borboletas (0,8%).

Souza Junior (2005) observou que os insetos mais freqüentes nas flores do cafeeiro, var. Catuaí vermelho, em Ribeirão Preto, SP, foram abelhas africanizadas *A. mellifera* (76,8% dos insetos observados), seguidas das abelhas *Trigona* sp. (13,3%) e *T. angustula* (9,9%).

Tabela 1. Espécies visitantes das flores da cultura do cafeeiro (*Coffea arabica* L.), em Carmo do Paranaíba, MG, 2006.

ORDEM	FAMÍLIA	SUBFAMÍLIA	GÊNERO	ESPÉCIE	%
Hymenoptera	Apidae	Apinae	<i>Apis</i>	<i>Apis mellifera</i>	73,96
		Meliponinae	<i>Trigona</i>	<i>Trigona spinipes</i>	12,80
	Apidae	Meliponinae	<i>Tetragonisca</i>	<i>T. angustula</i>	6,60
	Vespidae				2,00
Lepidoptera					4,55

Tabela 2. Freqüência total dos insetos coletando néctar e pólen, nas flores do cafeeiro (*Coffea arabica* L.), em 60 minutos, das 7h00 às 18h00, em Carmo do Paranaíba, MG, 2006.

Insetos	<i>Apis</i>	<i>Trigona</i>	<i>Tetragonisca</i>	Lepidópteros	Vespídeos
Horário	<i>mellifera</i>	<i>spinipes</i>	<i>angustula</i>		
07h00	72	6	0	0	0
08h00	66	30	12	6	0

09h00	144	36	0	6	0
10h00	132	42	12	0	0
11h00	108	18	12	0	30
12h00	90	12	18	18	0
13h00	72	24	12	0	0
14h00	96	6	12	12	0
15h00	78	6	6	6	0
16h00	114	6	0	6	0
17h00	78	0	6	12	0
18h00	24	0	0	0	0
Total	1074a	186b	90b	66bc	30c
Porcentagem	73,96	12,80	6,60	4,55	2,00

Médias seguidas da mesma letra não diferem significativamente entre si, pelo Teste de Tukey, ao nível de 5%.

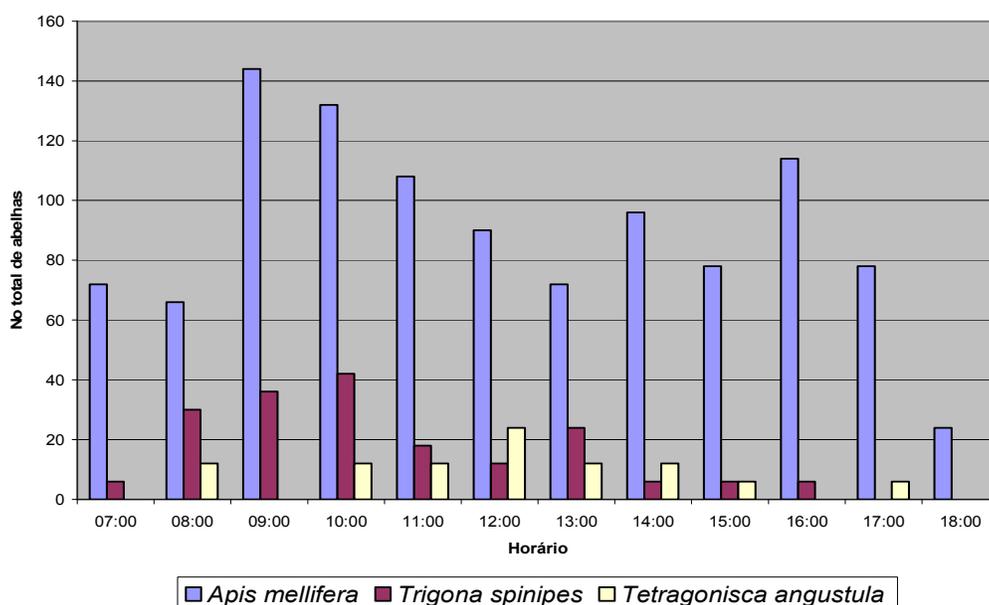


Figura 1. Frequência total dos insetos mais frequentes, coletando néctar e pólen nas flores do cafeeiro (*Coffea arabica* L.), em 60 minutos, das 7h00 às 18h00, em Carmo do Paranaíba, em 2006.

Com seus hábitos generalistas e sua condição social, a família Apidae apresenta o maior número de indivíduos. Essa família possui alta diversidade em zonas quentes de baixas latitudes (trópicos úmidos) e há uma clara redução dos seus representantes de norte para sul. Na Mata

Atlântica em São Paulo foram encontradas 40 espécies. Entre os representantes da família Apidae estão os Meliponinae, os Bombinae e Euglossinae (SILVEIRA et al., 2002).

A abelha *A. mellifera* pertence à subtribo Apina, que contém apenas o gênero *Apis*. Apina é mais diversificada nas regiões tropicais da Ásia e África e era restrita ao Velho Mundo, até que *A. mellifera* fosse introduzida nos demais continentes, para a produção comercial de mel. Suas espécies são médias a grandes e pilosas e seus ninhos são expostos ou em cavidades pré-existentes. Todas as espécies são eussociais. No Brasil é representada por híbridos de várias subespécies européias e uma subespécie africana de *A. mellifera* Linnaeus, 1758. Essa espécie ocorre em todo o país (SILVEIRA et al., 2002).

Nesse experimento, as abelhas *A. mellifera* preferiram coletar néctar (73,2%) comparado à coleta de pólen (26,8%) (Figura 2). Por meio de regressão polinomial no tempo, observou-se que apenas a coleta de néctar apresentou um padrão de frequência, sendo que aumentou até às 13h00, diminuindo em seguida, obedecendo à seguinte equação de 2º. Grau:  $Y = -0,045 + 0,540x - 0,039x^2$  ( $F = 4,316^*$ ,  $R^2 = 0,3398$ ), onde Y é o número de abelhas e X é o horário do dia.

Malerbo-Souza et al. (2003) observaram que a frequência das abelhas *A. mellifera*, coletando néctar, aumentou até às 10 horas, diminuiu até às 15 horas, aumentando em seguida até às 17 horas, quando as abelhas deixavam de visitar as flores. Essas abelhas visitaram as flores, para coleta de pólen, somente até às 9 horas. Souza Junior (2005) observou que *A. mellifera* aumentou sua frequência até às 14h00, diminuindo em seguida, para coleta de néctar, e, para coleta de pólen, essa abelha visitou as flores até às 13h00, com pico de frequência entre 8h00 e 9h00.

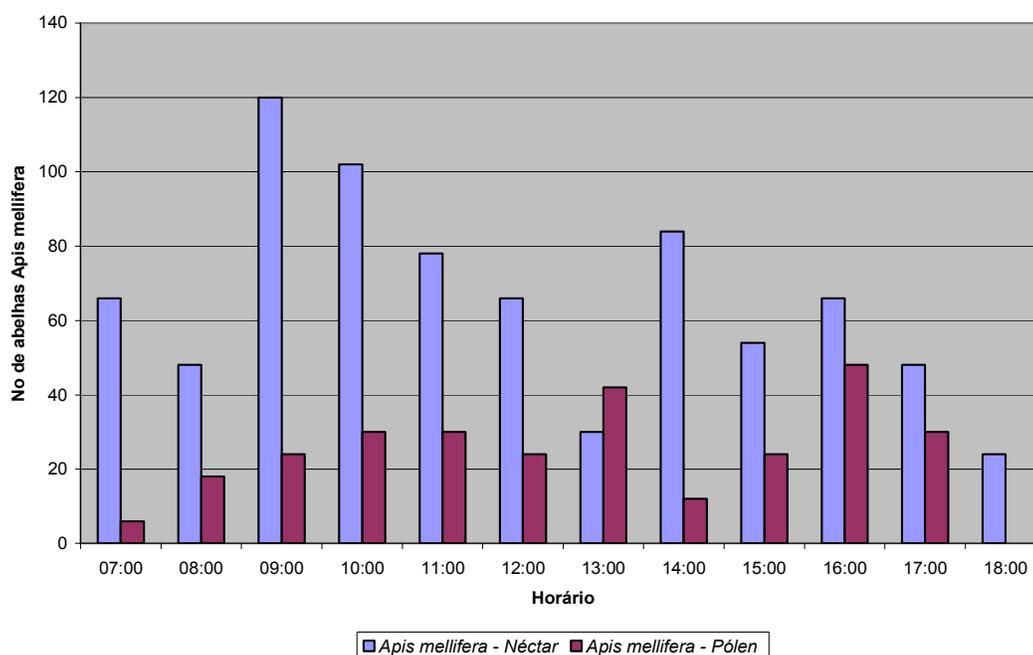


Figura 2. Frequência total da abelha *Apis mellifera*, coletando néctar e pólen, nas flores do cafeeiro (*Coffea arabica* L.), em 60 minutos, das 7h00 às 18h00, em Carmo do Paranaíba, 2006.

Os meliponíneos são abelhas eusociais sem ferrão, com distribuição principalmente tropical. Existem dois grupos principais de abelhas sem ferrão: os Meliponini e os Trigonini. Reúne as chamadas “abelhas sem ferrão”, entre elas a jataí, a mandaçaia e a irapuá. Esta subtribo é representada por várias centenas de espécies em todas as regiões tropicais do mundo, bem como nas regiões subtropicais do hemisfério sul. São abelhas de tamanho variável (minúscula a média), mas, em geral, são robustas. Todas as suas espécies são eussociais, embora algumas delas vivam de alimento roubado em colônias de outras espécies. Seus ninhos são, em geral, construídos em cavidades pré-existentes (occos de árvores, ninhos abandonados de cupins e formigas, etc.) (SILVEIRA et al., 2002).

Dentre os Trigonini, o gênero *Trigona* Jurine, 1807 constitui um dos grandes gêneros de Meliponina neotropicais, com espécies desde o norte da Argentina ao México. No Brasil, 19 espécies têm sido reconhecidas, dentre elas a *T. spinipes* Fabricius, 1793, presente nos estados da BA, CE, GO, MG, MS, PB, PE, RJ, RS, SC e SP (SILVEIRA et al., 2002).

As abelhas *T. spinipes* preferiram coletar pólen (74,2%) comparado ao néctar (25,8%) (Figura 3). Também não foi observado um padrão de frequência dessas abelhas nas flores do cafeeiro, por meio de regressão polinomial no tempo.

Souza Junior (2005) observou, em Ribeirão Preto, SP, que essa abelha foi frequente nas flores do cafeeiro e preferiu coletar pólen (61,5%) comparado ao néctar (38,5%).

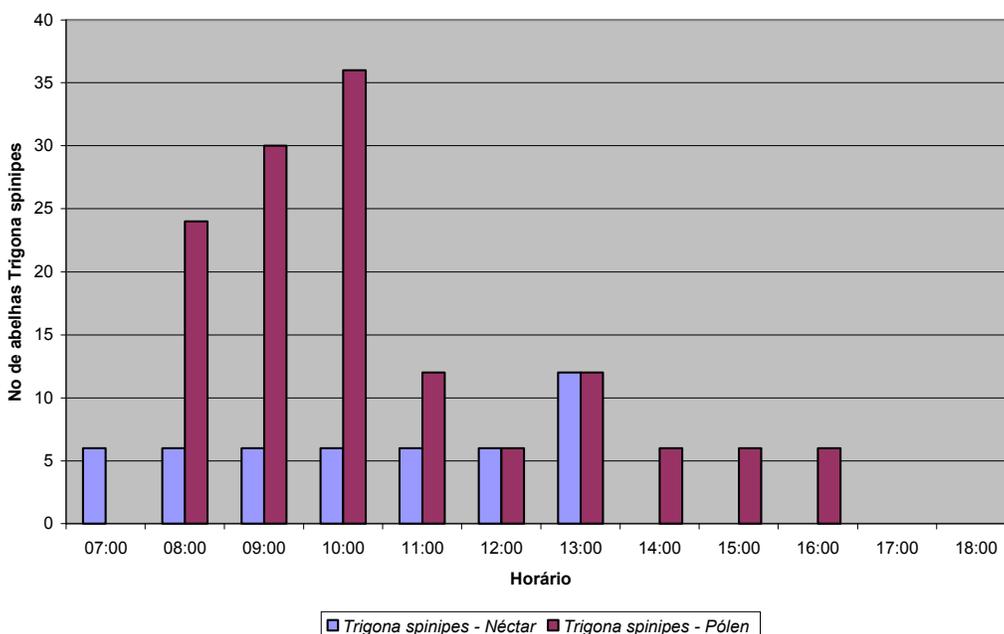


Figura 3. Frequência total da abelha *Trigona spinipes*, coletando néctar e pólen, nas flores do cafeeiro (*Coffea arabica* L.), em 60 minutos, das 7h00 às 18h00, em Carmo do Paranaíba, em 2006.

Segundo Silveira et al. (2002), dentro do gênero *Tetragonisca*, apenas três espécies têm sido reconhecidas, das quais duas estão presentes na fauna brasileira: *angustula*, (Latreille, 1811) [AM, AP, BA, CE, ES, GO, MA, MG, MT, PA, PB, PE, PR, RJ, RO, RS, SC SP] e *weyrauchi* (Schwarz, 1943) [AC, RO].

Nesse experimento, observou-se que a abelha *T. angustula* coletou exclusivamente pólen das flores do cafeeiro, concordando com os dados obtidos por Souza Junior (2005). Por meio de Regressão Polinomial no tempo, essa abelha também não apresentou um padrão de frequência, visitando as flores no decorrer do dia (Figura 4).

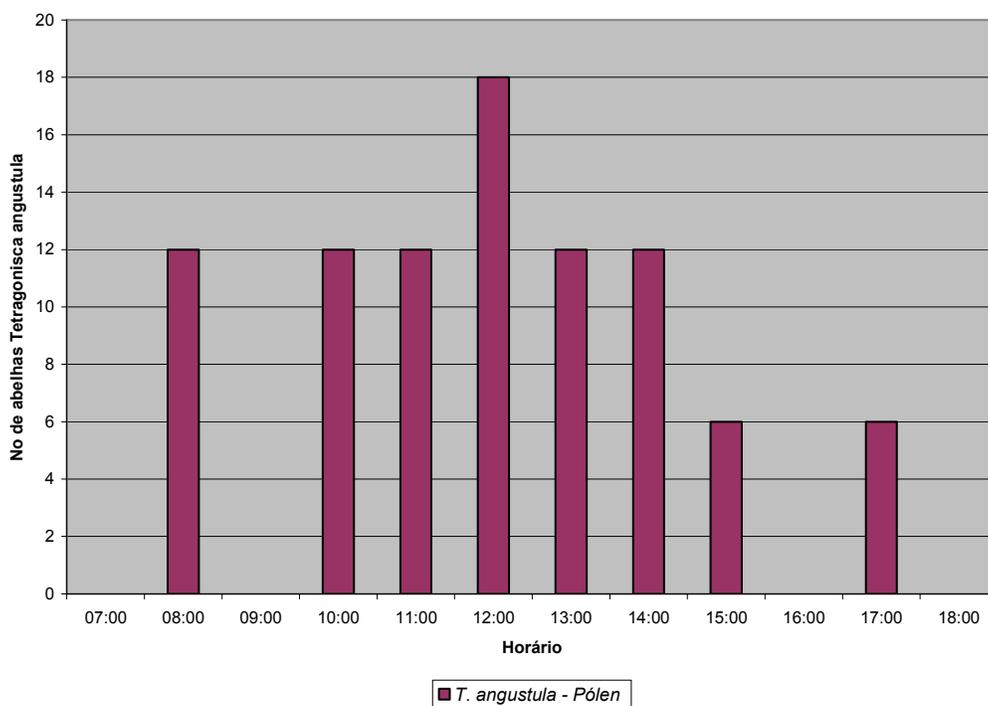


Figura 4. Frequência total da abelha *Tetragonisca angustula*, coletando pólen, nas flores do cafeeiro (*Coffea arabica* L.), em 60 minutos, das 7h00 às 18h00, em Carmo do Paranaíba, 2006.

Pelo índice de constância desenvolvido por Silveira-Neto et al. (1976), obteve-se que apenas a espécie *A. mellifera* é constante nas flores do cafeeiro (77,8%). Todas as outras foram consideradas espécies acidentais visitando essas flores, sendo, respectivamente, 29,17% e 11,3% para as abelhas *T. spinipes* e *T. angustula*.

A abelha *A. mellifera* apresentou o comportamento forrageiro de coletar de flor em flor, podendo carregar o pólen em seu corpo nessas visitas e efetuar a transferência do pólen de uma flor

para outra, realizando a polinização. Além disso, não danificou as flores e foi altamente freqüente; por esse motivo, ela foi considerada polinizadora da cultura. Alguns trabalhos demonstram a importância dessa abelha como polinizadora no aumento de produção de grãos, tanto em quantidade quanto em qualidade (MALERBO-SOUZA et al., 2003; SOUZA JUNIOR, 2005).

### **Considerações Finais**

Nas condições em que foi conduzido esse experimento, pode-se concluir que a abelha africanizada *Apis mellifera* é um inseto constante e o mais freqüente nas flores do cafeeiro, preferindo coletar néctar nesta cultura.

### **REFERÊNCIAS**

- ABIC: Associação Brasileira da Indústria do Café: Disponível em <<http://abic.com.br>> Acesso em 15 de out. 2006.
- AMARAL, Erico. Ensaio sobre a influência de *Apis mellifera* L. na polinização do cafeeiro (Nota prévia). **Bol. Esc. Agric. Luiz de Queiroz**, v.9, 1952.
- \_\_\_\_\_. Erico. Ação dos insetos na polinização do cafeeiro Caturram. **Rev. Agric.**, Piracicaba, v.35, p.139-147, 1960.
- \_\_\_\_\_. Erico. **Polinização entomófila de *Coffea arabica* L., raio de ação e coleta de pólen pela *Apis mellifera* Linnaeus, 1758 (Hymenoptera; Apidae), em cafezal florido**. Piracicaba, 1972. 82p. Escola Superior de Agronomia "Luiz de Queiroz", USP. (Tese de Livre Docência).
- FÁVERO, Ana.C. **Polinização entomófila em soja (*Glycine max* L. Merrill, var. FT 2000) e café (*Coffea arabica* L., variedades Catuaí Vermelho – IAC 144 e Mundo Novo)**. 2002. 44f. Monografia – Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias, Universidade Estadual Paulista, Jaboticabal, 2002.
- FREE, John.B. **Insect pollination of crops**. New York: Academic Press, 1993.
- MALERBO-SOUZA, Darlet.T. et al. Atrativo para as abelhas *Apis mellifera* e polinização em café (*Coffea arabica* L.). **Brazilian Journal of Veterinary Research and Animal Science**, v. 40, p. 272-278, 2003.
- McGREGOR, Samuel. E. **Insect pollination of cultivated crop plants**. Washington: Agricultural Research Service. 1976.
- NOGUEIRA-NETO, Paulo. et al. Efeito da exclusão dos insetos polinizadores na produção do café Bourbon. **Bragantia**, v.18, p.441-468, 1959.
- SILVEIRA, Fernando.A. et al. **Abelhas Brasileiras: Sistemática e Identificação**. Belo Horizonte: Fernando A. Silveira, 2002.

SILVEIRA-NETO, Sinval. et al. **Manual de Ecologia dos Insetos**. São Paulo: Agronômica Ceres, 1976.

SOUZA JUNIOR, Joaquim. de A. **Polinização entomófila do cafeeiro (*Coffea arabica*) var. Catuaí Vermelho**. Monografia. 2005. 14f. Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, SP.

## ORIENTAÇÃO PARA COLABORADORES

A Revista **Montagem** está voltada para a publicação de artigos produzidos por docentes do Centro Universitário Moura Lacerda, com abertura para pesquisadores externos. Sendo uma **Revista Multidisciplinar**, publica artigos relacionados a temas que suscitem, de forma recorrente, o interesse da comunidade acadêmica.

Os artigos deverão apresentar resultados de trabalhos de investigação e/ou de reflexão teórico-metodológica. **Conceitos, opiniões, informações e exatidão de referências bibliográficas, emitidos nos trabalhos, são de responsabilidade dos autores.**

Os originais recebidos serão apreciados pela Comissão Editorial, constituída por especialistas em diferentes áreas. No caso de divergência dos pareceres, o texto será encaminhado a um terceiro parecerista. **Solicitamos maior atenção quanto ao cumprimento das normas da Revista.**

Os textos deverão ser apresentados em cd (Word ou compatível) e acompanhados de duas cópias impressas, fiéis ao conteúdo do cd, em língua portuguesa, com a seguinte estrutura: título em **português e inglês**, autor(es), identificação do(s) autor(es), resumo e cinco **unitermos** (palavras-chave) no início do texto, além do **abstract e key-words** - resumo e cinco unitermos - (palavras-chave) em inglês. A bibliografia deverá constar no final. Os originais poderão ser de até 20 (vinte) laudas, com espaço de 1,5 (entre as linhas) e letras em Times New Roman, nº. 12 (doze).

O resumo, em português, e o *abstract*, em inglês, deverão ter a extensão máxima de 10 (dez) linhas. Em folha avulsa, o autor deverá informar o título do artigo, nome completo do autor, titulação, instituição a que pertence, endereço, telefone e correio eletrônico.

Notas de rodapé e outras quebras do texto devem ser evitadas. Todavia, as notas que se fizerem necessárias serão realizadas em rodapé e suas remissões devem ser por números.

As citações deverão ser feitas no corpo do texto. O autor será citado entre parênteses, através do sobrenome em caixa alta, separado, por vírgula, do ano de publicação, seguindo-se a indicação do número da página, como no exemplo: (SOUZA, 1997, p. 33).

As citações de um mesmo autor de diferentes obras, publicadas no mesmo ano, serão diferenciadas por letras. Exemplo (GONÇALVES, 1996); (GONÇALVES, 1996a).

As Referências Bibliográficas deverão adequar-se às Normas ABNT 2002 e as citações seguirão as orientações NBR 10520 - junho/ 2001.

## Normas para Referências Bibliográficas (ABNT)

- **Livro com um único autor**

SOBRENOME, Nome. (1º não abreviado). **Título da obra: subtítulo (se houver)**. Edição. Local: Editora, Ano. nº. páginas. (série).

**Exemplo:**

ANDRÉ, Marli E.D.A.de. **Etnografia da prática escolar**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000. 128p. (Série: Prática Pedagógica).

- **Livros com dois autores**

TABORDA, Marcus A de O. e RANZI, Serlei M. F. **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista, SP : EDUSF , 2003. 366p.

- **Livros com mais de três autores**

BASTOS, Lília da R. *et al.* **Manual para a elaboração de projetos e relatórios de pesquisa, teses, dissertações e monografias**. 5. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 2000. 128p.

### **Livros de vários autores com um organizador**

FARIA FILHO, Luciano M.de (Org.) **Modos de ler/formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001. 144p.

### **Artigo em Periódicos**

SOBRENOME, Nome. **Título do artigo: subtítulo (se houver)**. Título da revista ou periódico, Local, volume, número, páginas iniciais e finais, mês ou meses, ano.

**Exemplo:**

SILVA, Tomaz T. da. Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean-Claude Forquin. **Educação & Sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação**. Campinas, SP: CEDES, n. 73, pp. 71-78, dez. 2000.