

# **Linguagens, Educação e Sociedade**

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

**LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE** – ISSN -1518-0743, Ano 15, n. 23, jul./dez. 2010.  
Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de  
Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí

**Missão:** Publicar resultados de pesquisas originais e inéditos e revisões bibliográficas na área de Educação, como forma de contribuir com a divulgação do conhecimento científico e com o intercâmbio de informações.

**Reitor:** Prof. Dr. Luiz de Sousa Santos Júnior

**Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação:** Prof. Dr. Saulo Cunha de Serpa Brandão

Centro de Ciências da Educação:

**Diretor:** Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

Programa de Pós-Graduação em Educação

**Coordenadora:** Profa. Dra. Maria do Amparo Ferro

**Editora:** Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

**Editoras Adjuntas:** Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima

Profa. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

#### COMITÊ EDITORIAL

Prof. Dr. Ademir Damásio – Universidade do Extremo Sul Catarinense  
Prof. Dr. Antonio de Pádua Carvalho Lopes - Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. António Gomes Alves Ferreira – Universidade de Coimbra - Portugal  
Prof. Dr. Ademir José Rosso – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profa. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa – Universidade Federal do Piauí  
Profa. Dra. Anna Maria Piussi – Università di Verona – Itália  
Profa. Dra. Antônia Edna Brito - Universidade Federal do Piauí  
Profa. Dra. Diomar das Graças Motta – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque – Universidade Federal do Ceará  
Prof. Dr. Manoel Oriosvaldo de Moura – Universidade de São Paulo  
Profa. Dra. Maria Cecília Cortez Christiano de Souza – F.E – Universidade de São Paulo  
Profa. Dra. Maria Vilani Cosme de Carvalho – Universidade Federal do Piauí  
Profa. Dra. Maria Jurací Maia Cavalcante – Universidade Federal do Ceará  
Profa. Dra. Maria Salonilde Ferreira – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Profa. Dra. Marília Pinto de Carvalho – Universidade de São Paulo  
Profa. Dra. Mariná Holzmann Ribas – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Paulo Rômulo de Oliveira Frota – Universidade do Extremo Sul Catarinense  
Profa. Dra. Stella Maris Bortoni Ricardo - Universidade de Brasília

#### Pareceristas *ad hoc* (deste número)

Maria do Carmo Alves do Bomfim, Maria da Glória Soares Barbosa Lima, Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, Terezinha de Jesus Mesquita Queiroz, Maria do Amparo Borges Ferro, Francis Musa Boakari, Bárbara Maria Macedo Mendes, José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho, Heraldo Aparecido Silva, Francisco Alcides do Nascimento, Luis Carlos Sales, Francisco Williams de Assis S. Gonçalves, Shara Jane Holanda Adad, Maria Josânia Lima Portela

#### Endereço para contato

**Universidade Federal do Piauí**

Centro de Ciências da Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Revista “**Linguagens, Educação e Sociedade**”

Campus Min. Petrônio Portela – Ininga

64.049-550 Teresina – Piauí Fone(86)3237-1214

E-mail: ppped@ufpi.edu.br Web:<<http://www.ufpi.br>>

Versão eletrônica: <<http://www.ufpi.br.mesteduc/revista.htm>>

Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí

**Editora Responsável:**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

**Editoras Adjuntas:**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria da Glória Soares Barbosa Lima

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

**Capa:** Cleidinalva M. B. Oliveira

**Diagramação:** Cleidinalva M. B. Oliveira

**Instruções para os colaboradores/autores:** vide final da revista.

Pede-se permuta / We ask for exchange.

---

Linguagens, Educação e Sociedade: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/ Centro de Ciências da Educação, ano 15, n. 23, (2010) – Teresina: Ed. UFPI, 2010 – 214p.

Desde 1996

Semestral (jan./jun. 2010)

ISSN 1518-0743

1. Educação – Periódico CDD 370.5

I. Universidade Federal do Piauí CDU 37(05)

---

Indexada em/ Indexed in:

- IRESIE - (Índice de Revistas en Educación Superior e Investigación Educativa) - Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM.
- BBE - Bibliografia Brasileira de Educação – Brasília - CIBEC/INEP.
- EDUBASE – Faculdade de Educação / UNICAMP - Campinas - SP.

# Sumário

**Editorial** .....

## Artigos

**FORMAR DOCENTES NAS LICENCIATURAS: desafios e implicações psicossociais no trânsito entre duas culturas**

Márcia Cristina Dantas Leite Braz e Érika dos Reis Gusmão Andrade .....

**DO PASSADO SENTIDO AO PRESENTE SIGNIFICADO: narrativas de percursos formativos de professores**

Cícera Nunes e Luciana de Souza Lima Soares .....

**A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR DE TERESINA E SUA RELAÇÃO COM O CENÁRIO NACIONAL**

Carla Andréia Silva e Maria Vilani Cosme de Carvalho .....

**MEMÓRIAS FORMATIVAS DE PROTAGONISTAS DO CURSO DE PEDAGOGIA NO CARIRI CEARENSE (1960-1963).**

Cícera Sineide Dantas Rodrigues e Janaína Juca Ferreira .....

**O QUE ENTENDEM OS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL POR PESQUISAR A PRÓPRIA PRÁTICA**

Roberta Melo de Andrade Abreu e Danino di Manno de Almeida .....

**PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: contribuições de Edward P. Thompson à formação de professores**

Manoel dos Santos Gomes .....

**O INÍCIO DA PRODUÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE: os professores de Língua Inglesa e seus diários narrativos**

Renata Cristina da Cunha e Antonia Edna Brito .....

**DOCÊNCIA SUPERIOR: visão conceitual de competências pelos professores bacharéis da área de saúde**

Iriane do Nascimento Rosa e Francisco Afrânio Rodrigues Teles -----

**HISTÓRIA DE VIDA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TERESINA-PI**

Adélia Meireles de Deus e Bárbara Maria Macedo Mendes -----

**A ESCOLA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA MEDIANDO O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO ALUNO**

Ronaldo Matos Albano e Maria Vilani Cosme de Carvalho -----

## Resenhas

## Resumos

**A DOCÊNCIA EM QUÍMICA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: contribuições para a construção da cidadania**

Maria de Fátima Cardoso Soares -----

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: sobre a prática como *lócus* da produção dos saberes docentes**

Maria do Socorro Soares -----

**AÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS NATURAIS: discutindo a mobilização de saberes experienciais**

A. M. F Soares -----

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO: discutindo saberes docentes**

Robert Maurício de Oliveira Araujo -----

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: saberes e reflexividade na prática pedagógica**

Maria Reginalda Soares da Silva -----

**HISTÓRIAS DE PROFESSORES APOSENTADOS: (re)visitando trajetórias profissionais**

Lourival da Silva Lopes -----

**O SENTIDO SUBJETIVO ATRIBUÍDO PELO ALUNO SURDO AO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA ESCOLA REGULAR**

Rafaella Coêlho Sá -----

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: revelando os saberes da experiência**

Paula Janaína Mendes Lopes -----

**INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE TERESINA-PI**

Marcia Raika e Silva Lima -----

**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO JAICOENSE: dos primeiros aldeamentos ao Ginásio Padre Marcos**

Lourenilson Leal de Sousa -----

**PORTA-VOZES DA CONQUISTA DA RIQUEZA: o ensino comercial e a escola União Caixeiral de Parnaíba (1918 -1950)**

Gilberto Escórcio Duarte Filho-----

**DOCÊNCIA SUPERIOR EM FOCO: articulações entre formação continuada, saberes e práticas pedagógicas**

Aldina de Figueiredo Cunha -----

**O SUPERVISOR ESCOLAR NA INTERFACE COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE ALFABETIZAÇÃO: entre o dito e o vivido**

Luiz Jesus Santos Bomfim -----

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO SUPERIOR E A PRODUÇÃO DOS SABERES DOCENTES**

Sidclay Ferreira Maia -----

**EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PIAUÍ – 1968 A 1998: reflexões sobre sua história e memória**

Rosa Maria Borges de Queiroz Rosado -----

**A IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM UMA ESCOLA DA REDE PARTICULAR DE ENSINO DE TERESINA-PIAUÍ**

Danielle de Freitas Fonseca -----

**Instruções para o envio de trabalhos** -----

**Permuta** -----

**Assinatura** -----

# ***Editorial***

---

A *Revista Linguagens, Educação e Sociedade* diante dos esforços em reunir para publicação uma literatura específica no âmbito da educação, pautada no rigor técnico e na qualidade das abordagens sobre os temas a partir dos quais concentra a seqüência de textos, distribuídos em produções locais, nacionais e internacionais, recebeu como reconhecimento a ascensão, no *cômputo das revistas nacionais, a categoria B3*. Com esta conquista torna-se de uma relevância e responsabilidade maior, enquanto instrumento de socialização da produção do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, da mesma forma de produções de pesquisadores de outros Programas de Pós-Graduação e pesquisadores independentes, tendo em vista sua aceitação como referência mais ampla na comunidade educacional.

Em continuidade às publicações temáticas, esta tiragem refere-se à Educação: história e memória, correspondendo ao período de *janeiro a junho de 2010*. Como estrutura padrão, iniciamos com a apresentação de artigos que discutem o tema central em diversas modalidades de pesquisa em suas abordagens teóricas e metodológicas. Assim, os artigos publicados neste número expõem análises das condições históricas das instituições de ensino superior em âmbito nacional, abordando a graduação e pós-graduação, da trajetória de institucionalização do ensino dos direitos humanos no Brasil, da introdução do paradigma da escola nova no projeto educacional das elites no sistema de ensino piauiense, da oferta do ensino profissional na época do regime militar no Brasil, preocupando-se com a construção da identidade operária. Também expõe as experiências de Paulo Freire no município de Angicos, as lutas assumida pelas mulheres em prol da participação no campo da editoração de impressos em diversas modalidades na realidade piauiense. Outra discussão também presente, volta-se para o curso das

Ao articular estas produções de abordagens diversas, procuramos expressar as atuais discussões do campo temático para o qual se volta esta edição, de forma que expresse uma qualidade acadêmica e um aprofundamento na prática de pesquisar e registrar os fatos que constituem a realidade educacional.

Em seguida, abrimos duas seções de comunicações, uma na modalidade Resenha Crítica de obras significativas em campos de conhecimento diversos tanto pela atualidade das discussões que desenvolvem como pela importância das informações que retêm em suas amplitudes históricas, em campos de conhecimentos diversos. Outra na modalidade de Resumo de Dissertações, cuja finalidade maior é informar à comunidade acadêmica sobre pesquisas desenvolvidas no âmbito do PPGEd – UFPI, no decorrer do segundo semestre do ano de 2009.

Com a expectativa de que as discussões expostas neste número contribuam com mais elementos para o aprofundamento das pesquisas neste campo de conhecimento, bem como de crescente incentivo e contribuição dos atuais e futuros colaboradores, pomos em circulação a presente edição de *Linguagens, Educação e Sociedade*.

Para todos uma boa leitura  
Comitê Editorial

# ***Artigos***

---



# A UNIVERSIDADE NECESSÁRIA AO BRASIL NA DÉCADA DE 1960 NA VISÃO DE ROQUE SPENCER MACIEL DE BARROS

Michelle Fernandes Lima<sup>1</sup>

## Resumo

Este artigo é resultado da pesquisa realizada no Programa de Pós Graduação da Universidade Estadual de Maringá, intitulada: *Roque Spencer Maciel de Barros: pensamento e intervenção na Reforma Universitária de 1968*. A análise visa expor a concepção de universidade para Roque Spencer Maciel de Barros, pensador de destaque no processo da reforma da universidade na década de 1960. Ele foi representante de um determinado grupo: os liberais que defendiam o aspecto ético e filosófico desta doutrina, mas não questionavam o limite da efetivação da liberdade na sociedade burguesa. O artigo apresenta a seguinte organização, primeiramente buscamos elucidar a crise da universidade liberal na década de 1960 na visão de Barros, na seqüência abordamos sobre a universidade necessária para o autor e por fim apresentamos em linhas gerais a participação de Roque Spencer Maciel de Barros no processo de reestrutururação da USP e sua participação no Grupo de Trabalho da Reforma Universitária de 1968.

**Palavras-chave:** Roque Spencer Maciel de Barros. Universidade. Reforma Universitária.

## THE UNIVERSITY NECESSARY TO BRAZIL IN THE DECADE OF 1960 IN THE VISION OF ROQUE SPENCER MACIEL DE BARROS

### Abstract

This article is result of the research realized in the Post graduation Program of the Maringá's State University, entitled: *Roque Spencer Maciel de Barros: thought and intervention in the University reform of 1968*. The analysis intends to expose the conception of university for Roque Spencer Maciel de Barros, thinker of spotlight in the reform process of the university in the decade of 1960. He was agent of a determinate group: the liberals that defended the ethical and philosophical of this doctrine, but didn't question the limit of effectivation of the liberty in the middleclass society. The article presents following organization, firstly we search to elucidate the crisis of the liberal university on the decade of 1960 in the Barros's vision, on the sequence we assault about the university necessary for the author and for end we present in general lines the participation of Roque Spencer Maciel de Barros in the process of restructuration of USP and the participation in the work group of the University Reform of 1968.

**Keywords:** Roque Spencer Maciel de Barros. University. University Reform.

## Introdução

A análise do pensamento e a intervenção de Barros no que se refere à universidade brasileira, na década de 1960 é algo fundamental para o delineamento de um novo olhar em relação à Reforma Universitária de 1968. Este autor foi elemento ativo deste processo e defendeu um modelo de universidade que representou os princípios liberais e influenciou a Reforma da Universidade de São Paulo (26/6/1968) e a Reforma Universitária (16/8/1968).

A metodologia do trabalho foi pautada na leitura e análise dos escritos de Roque Spencer Maciel de Barros, especialmente aqueles que discutem a questão da universidade.

---

<sup>1</sup>Professora da Universidade Estadual do Centro Oeste Irati- PR. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. E-mail: mferbabdeslima@yahoo.com.br

Priorizaram-se para elaboração deste artigo as seguintes obras: *A Ilustração Brasileira e a Idéia de Universidade* (1959), *Ensaio sobre Educação* (1971), *Estudos Brasileiros* (1997), *O Fenômeno Totalitário* (1990), artigos do *Jornal O Estado de São Paulo* e o *Memorial de Reestruturação da USP*, apresentado na íntegra na obra *Ensaio sobre Educação*, de 1971.

Barros não foi um intelectual que se limitou a olhar a sua realidade e escrever sobre ela, participou de forma concreta de dois grupos de reestruturação da universidade. No primeiro, participou como relator de uma Comissão, na Universidade de São Paulo, que visava reestruturar a instituição; no segundo, foi membro ativo de Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), como ele próprio reconhecia.

O autor levou sua proposta de universidade para esses os dois grupos dos quais participou. Este ponto de partida permite estudar mais de perto de que modo essa participação se deu na década de 1960. Para tanto, é necessário apreender o pensamento do autor a partir de alguns determinantes que vão ser expostos nesse trabalho.

No primeiro item evidenciamos o posicionamento de Barros referente à crise e às ameaças que a Universidade Liberal enfrentava. No segundo item, abordamos a concepção de universidade necessária na década de 1960, para o autor, por meio da análise do Memorial da USP e do texto da Reforma Universitária. No terceiro item, analisamos a avaliação do autor em relação aos efeitos da Reforma Universitária, partindo dos seus escritos de anos posteriores.

## 1 A Crise da Universidade Liberal na Década de 1960

Antes de abordar a visão de Barros em relação à crise da Universidade Liberal na década de 1960, é necessário observar o que ele pensava a respeito da universidade antes desta data e, também, demonstrar o seu posicionamento diante dos problemas educacionais brasileiros.

Em 1959, Barros publicou a obra *A Ilustração brasileira e a Idéia de Universidade* que resultou na sua tese de livre docência. A questão que permeou a obra foi o surgimento tardio da universidade no Brasil. Logo no prefácio, o autor faz uma retrospectiva histórica da educação neste país.

No final do Império, o país iniciou um processo de renovação cultural que se estendeu até a primeira metade da Grande Guerra. O processo foi denominado de *ilustração brasileira*. Este movimento renovador, porém não alterou a organização da educação brasileira, mas foi um ponto de partida para a conquista de uma política nacional de educação em anos posteriores. Barros (1959, p.10)<sup>2</sup> comparou este processo com o período da década de 1950 e afirmou:

---

<sup>2</sup>BARROS, Roque Spencer Maciel. *Ilustração Brasileira e a Idéia de Universidade*. **Boletim da Faculdade de Filosofia da Universidade de S. Paulo**. São Paulo, n. 241, 1959. Reeditado em 1986, Convívio; EdUSP, 1959. 412 p.

[...] mas como eles reconhecemos também que essa educação desejada pouco tem a ver com a que efetivamente se encontra no país [...] imaginamos as universidades como autênticos centros intelectuais e éticos [...] e ao mesmo tempo somos forçados a reconhecer que eles estão ainda longe de cumprir adequadamente este papel, mesmo porque lhes falta, ao lado do prestígio de uma longa e severa tradição que não poderiam mesmo ter, por muito novas, o prestígio que lhes adviria da manutenção de uma linha de seriedade, sem a qual não há autoridade intelectual e moral que se possa estabelecer.

Barros acreditava que a grande questão, presente na década de 1950, era a liberdade de ensino. Liberdade que só poderia florescer num estado liberal que não privilegiasse doutrinas e religiões.

Ao tocar nesta questão, Barros descreveu que até 1915 o ensino seguia a linha da desoficialização apoiada por liberais e positivistas. Somente após a revolução de 1930 começou-se a rever o papel do Estado na educação, principalmente com os pioneiros da educação nova que defenderam o caráter público da educação, questão já defendida, desde a década de 1920.

Nas suas palavras de Barros (1959, p. 13). A partir de 1930, seguia-se o ciclo da oficialização, no entanto:

[...] é verdade que a ditadura subverteu a nova experiência. O Estado fazendo-se totalitário matou a liberdade. As vozes que partiam das cátedras, em matérias que interessavam aos desígnios da ditadura, ou capitularam ou foram estranguladas na garganta, até que o país encontrasse outra vez o destino liberal que lhe deram os construtores da república.

Dessa forma, o autor considerou que a discussão em torno de uma política educacional podia ser retomada em 1946, após a Constituição que determinava a elaboração de uma lei de diretrizes e bases da educação que só foi aprovada em 1961.

Na década de 1950, Barros (1959, p. 14) reivindicava:

Liberdade de ensino, sim: nenhum liberal poderia deixar de querê-la, tanto que só o liberalismo formulou sem restrições esse princípio. Mas não se confunda essa liberdade com sua contrafação, mas que não se queira em nome dela eliminar a missão educadora do Estado liberal, que a criou e foi, até hoje, o único a zelar por ela [...].

Na década de 1960, Barros também acreditava que a universidade estava em crise. Refere-se à Universidade Liberal que, na prática, não se efetivou inteiramente em nenhum país. O que existiu, de fato, foi a ideia de universidade liberal que influenciou muitas universidades do mundo ocidental.

Neste período, ele acreditava que motivos extra-educativos tomavam conta das universidades, questões que não faziam parte de sua missão. Segundo ele, era necessário levar à frente o conceito de liberdade de ensino e defender a tarefa do Estado para com a educação.

O sentido do termo universidade liberal significa que esta instituição só nasceria e sobreviveria numa sociedade fundamentada nos princípios liberais, ou seja, numa ordem capitalista de produção. Barro descreveu que a universidade deveria estar fora de qualquer competição política e econômica, e não deveria ter como preocupação a crítica da ordem existente, e sim a

conservação das instituições políticas livres que garantiriam a existência da universidade liberal.

A Universidade era vista pelo pensador como espaço de investigação que pudesse criar e conservar a cultura por intermédio de uma comunidade de mestres e discípulos. A sua tarefa principal seria a busca da verdade a serviço de uma ideia e não de uma fé religiosa. Esta busca não seria realizada pelas *massas* (povo), mas por uma *elite espiritual*. Acreditava que a elite espiritual adviria da seleção dos mais capacitados, ou seja, daqueles que possuíam um espírito elevado. A idéia de seleção não é marca somente do pensamento de Barros, mas dos liberais que acreditavam nos talentos naturais dos indivíduos.

Quanto à composição desta comunidade ética, Barros (1971, p. 248)<sup>3</sup> considera que:

A Universidade Liberal é aristocrática, não porque o sangue ou posição que se trazem para ela influam no lugar que nela se venha a ocupar, mas porque exige de cada um de seus membros grandeza espiritual, elevação dos olhares para além do frívolo e do banal, capacidade de converte-se em homem novo, distante dos jogos comuns da vida. O tipo que melhor a encarna é o herói da inteligência, o santo da racionalidade, isto é, o mestre ou discípulo insatisfeito que alarga o horizonte do saber e sente sempre que ele é muito estreito [...].

Neste sentido, fica claro que esta Universidade seria acessível a uma elite espiritual, capaz de aceitar sua tarefa como se fosse uma *missão* ou, nas suas palavras, um *sacerdócio laico*. Observa-se que a Universidade seria elitista, por considerar o autor que a democratização do ensino superior, na década de 1960, desvirtuaria o caráter de poder espiritual laico, ou seja, tiraria o caráter de instituição destinada a uma elite espiritual.

A Universidade Liberal concebida por Barros, como se viu, era extremamente elitista. Ele argumentava que os ingressos deveriam ser capazes de passar por uma seleção, que se sabe não ser natural. Com certeza, aqueles que tiveram mais oportunidades destacar-se-iam nesse processo e, é claro, as oportunidades não são fruto do acaso, mas de uma situação favorável financeiramente.

A Universidade Liberal estava plenamente ameaçada na década de 1960, na opinião de Barros, por dois aspectos que foram tema de diversos escritos de Barros. O primeiro deles é a *massificação* e o segundo o *fenômeno do totalitarismo moderno*. O autor demonstrou grande preocupação em relação ao totalitarismo, tanto que escreveu uma obra especificamente sobre este assunto, denominada *O Fenômeno Totalitário (1990)*<sup>4</sup>, não obstante, na sua biblioteca, tinha um dos maiores acervos do país sobre esta questão.

O fenômeno totalitário, segundo ele, se caracterizava por uma deliberada regressão ao arcaísmo por intermédio da organização política (BARROS, 1990, p. 23). E ainda explica que o sentido forte do fenômeno totalitário não é o sentido político, mas a questão que ele expõe como perda da singularidade, Barros (1990, p. 16) assim considera:

O Totalitarismo, como gênero, se caracteriza adiantemo-lo mesmo antes de tentar a sua definição como fenômeno político cultural pelo esforço de eliminação de toda e qualquer singularidade, pela exigência de absorção no Todo, de que o partido se proclama representante, pela abolição, enfim de tudo

<sup>3</sup> BARROS, R.S.M. **Ensaio sobre educação**. São Paulo: EdUSP; Grijalbo, 1971.

<sup>4</sup> BARROS, R.S.M. **O fenômeno totalitário**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1990. 746 p.

que seja particular, pessoal, individual. Ele exige a supremacia do coletivo sobre o individual, de nós impessoal sobre o eu pessoal.

Nesse sentido, observa que esta forma de governo não é coerente com o modelo de Universidade Liberal, pois retira, segundo ele, a possibilidade da busca pela verdade e passa a cumprir as ordens e ditames preconizados pelo poder do Estado. Além disso, Barros acredita que a Universidade Liberal não existiria num ambiente totalitário (no sentido do comunismo ou fascismo), e a sua ameaça possibilitaria a crise desta instituição.

Nas suas palavras (BARROS, 1971, p. 252):

[...] a civilização das massas subordinou a verdade ao êxito e ao conforto, o totalitarismo aos interesses do partido, nos dois casos desaparece o clima para a investigação descomprometida da verdade, dependente da existência de uma elite universitária independente, voltada para o saber, apenas comprometida com o espírito [...]

Acreditava que a ascensão das massas e o totalitarismo levam à destruição da Universidade defendida por ele, pois desvirtuam a sua missão de “poder espiritual laico” e impede o florescimento de dois princípios fundamentais: o elitismo e o não comprometimento social.

A crise da Universidade não incomodava somente Roque Spencer Maciel de Barros, mas também a amplos setores da sociedade brasileira. Barros posicionou-se contrário ao Movimento Estudantil e aos grupos de esquerda em vários escritos, especialmente no artigo “*A Crise da Universidade Liberal*” (1971, p. 247-259), em que afirma que a forma de reconhecimento e busca de soluções por parte dos estudantes só abrem caminho para a investida do totalitarismo.

Nesse sentido, Barros (1971, p. 254-255) afirmou que:

[...] assim protesta-se contra a ordem social em virtude de problemas que não dependem dela, sonha-se em modificar a condição humana com a modificação da “estrutura social”, como se o remédio para o drama de existir estivesse fora e não dentro de nós. Iremos ver como esse protesto contra a ordem social, confuso, acaba favorecendo a investida totalitária e pondo em risco, obviamente, a Universidade Liberal.

Percebe-se que, para ele, é totalmente incoerente exigir da Universidade a sua democratização e seu engajamento social, pois isto levaria à perda da aventura pura do espírito e experiência totalitária. A solução dos problemas vivenciados pela Universidade, naquele período, não se encontrava fora (na realidade), mas, sim, no interior de cada um dos indivíduos.

Dessa forma, opõe-se a todo e qualquer movimento e pensamento que questione a ordem social e leve para o interior das universidades a discussão das contradições do modo de

produção capitalista. Um dos seus alvos de oposição era a proposta radical que via o problema da universidade para além dos seus muros.

A universidade, na visão de Barros, estava sendo ameaçada e era necessário que a Universidade Liberal, idealizada nos seus escritos, conciliasse a busca pela verdade e pela criação e conservação da cultura com as exigências da sociedade industrial. O nascimento e sobrevivência da Universidade Liberal dependeriam da manutenção de instituições liberais gerais, ou seja, dependeria da manutenção da ordem liberal.

Quanto a esta questão, Barros (1971, p. 258) pontua que:

A Universidade Liberal – voltemos a sua definição para completá-la – é um produto do liberalismo, da concepção liberal de homem e da vida. Ela não poderia florescer em tempos de absolutismo, sua existência é incompatível com o totalitarismo. Ela exige, para viver, um clima de liberdade do espírito. Exige o reconhecimento das elites espirituais, a subordinação do legítimo ideal da igualdade ético-jurídica entre os homens ao sonho de uma vida rica e diferenciada, que decorre da atividade livre das pessoas.

Salienta-se que a Universidade Liberal estava perdendo, segundo Barros, os princípios que a definem e a caracterizam: elitista, não democrática, não comprometida socialmente e não profissionalizante. Esta visão de Universidade foi defendida por Barros na década de 1960, como será visto no próximo item.

## **2 A universidade necessária: a universidade liberal?**

Que a universidade estava em crise era claro no pensamento de Barros, mas que modelo de universidade ele acreditava ser necessário, na década de 1960? Verificou-se que se tratava de uma proposta de Universidade Liberal, entendida como uma utopia ou um ideal a ser alcançado. Por outro lado, Barros não se limitou a traçar o perfil desta instituição, mas realizou ações que visavam à concretização do modelo universitário defendido por ele.

A universidade necessária ao Brasil pode ser extraída dos escritos de Barros, nos quais se constata a permanente afirmação do ideal da Universidade Liberal. Entretanto, em dois acontecimentos históricos em que Barros teve uma participação ativa, aparece, de forma mais contundente, a proposta de Universidade por ele defendida. Trata-se, no caso, da Reforma da Universidade de São Paulo, em 1968, concretizada no Relatório Ferri, e da Reforma Universitária do governo militar, concretizada no Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU).

Antes, porém, de analisar a atuação de Barros nos dois eventos históricos mencionados, faz-se necessária uma síntese das suas concepções acerca da Universidade, com base nos seguintes critérios: a missão dessa Instituição de ensino superior, o conteúdo do

saber produzido, acesso, condições de funcionamento, características dos universitários e a posição do educador uspiano diante das outras propostas para a Universidade apresentadas na década de 1960.

Quanto à missão da Universidade, Barros afirma que esta deveria converter-se no grande *poder espiritual laico*, necessário a todas as pessoas. Apresenta a Universidade como orientadora do país e ainda coloca que esta não está incluída no processo de competição política e econômica. E sim, voltada para as tarefas da conservação e do enriquecimento da cultura.

Lembra que a Universidade deve ser fiel à liberdade de espírito e à aspiração da verdade, sem comprometimento com partidos, facções ou igrejas. Sobre o modelo desejado, Barros (1971, p. 200) define que a função da Universidade é de:

[...] desempenhar uma função de poder espiritual orientador dos caminhos de uma nação: dela deve irradiar o amor da verdade, o apelo à lucidez a confiança na razão, a condenação da violência, o sentido do respeito humano e, sobretudo, a paixão da liberdade sem a qual nenhum desses valores pode subsistir

Pode-se observar que Barros almejava uma formação ampla que possibilitasse a formação do intelectual. Em várias passagens, ele afirma não ser papel da Universidade discutir problemas políticos e econômicos, que esta instituição não deve ser “engajada”, mas ser uma universidade “liberal”, que pretenda formar o cidadão que não questione e veja o êxito de alguns como uma seleção natural, dependente das capacidades individuais.

Quanto ao conteúdo da Universidade, Barros (1971, p. 203) explica:

Ocupando-se, portanto, de “ciência aplicada”, a Universidade formará, certamente, profissionais e deve fazê-lo, não sendo essa, certamente, uma de suas funções menores. O que não quer dizer, entretanto, que a destinação fundamental na universidade seja a formação de profissionais: se aceita a afirmação de que a universidade é um poder espiritual que se destina a conservar e a ampliar a ciência e a cultura que só pode viver autenticamente em função dos valores do espírito, é óbvio que ela tem uma missão mais alta do que a formação de pessoas tecnicamente capazes para o exercício de profissões que exigem qualificação específica

O autor defende que o aluno irá ingressar na Universidade por meio de um exame de seleção, no qual provaria ter uma boa formação secundária. No artigo “*Ginásio Utopia*” (1971), Barros descreve um modelo ideal da formação secundária e explica que a função desta é eminentemente formadora, fornecendo elementos básicos e indispensáveis que a todos permitam a construção de uma imagem de mundo e a disciplina do espírito. Pressupõe uma educação intelectual pela transmissão de uma imagem adequada do mundo e, ao mesmo tempo, a formação do espírito científico ciente do valor das limitações e dos processos da ciência moderna.

Para o efetivo funcionamento da Universidade, Barros (1971, p. 200) comenta:

[...] dela deve irradiar o amor da verdade, o apêlo à lucidez, a confiança na razão, a condenação da violência, o sentido do respeito humano e, sobretudo, a paixão da liberdade sem a qual nenhum desses valores pode subsistir. Não será preciso dizer que essa Universidade só pode ser autônoma, desde que não se falsifique o conceito de autonomia, utilizando-o como escudo para acobertar o desamor da verdade, o horror à lucidez e à racionalidade, a exaltação da violência, a perda do respeito humano e, sobretudo, o ódio à liberdade [...]

Explica que, para haver, realmente, uma comunidade pensante, é necessária uma articulação dos centros, institutos ou departamentos. Além disso, o currículo deveria ser flexível, oferecendo estudos diversos e integrados, pelos quais os alunos poderiam obter uma formação geral<sup>5</sup>. Propõe, ainda, a unificação dos recursos, instalações, pessoal, juntando, num só centro “básico” ou “profissional”, todos os que trabalham no mesmo campo, estimulando a cooperação.

Ficou claro o não engajamento da Universidade no artigo “Universidade Crítica” em que Barros acredita que deva estar fora de qualquer competição política e econômica. Pontua que a criticidade não trata de uma contestação global da ordem social liberal-democrática. Neste artigo, observa-se o caráter antimarxista de sua teoria, principalmente a sua oposição em relação às concepções radicais representadas pela UNE e por Álvaro Vieira Pinto, na obra “Questão da Universidade”.

Nas palavras de Barros (1971, p. 233):

Crítica quer dizer, no caso e na sua linguagem crítica marxista da ordem burguesa ou capitalista, ou, nos nossos termos crítica totalitária da ordem liberal. Semelhante universidade crítica que, na medida em que se engaja e passa a obedecer a um dogma, a oficializar uma doutrina, abandona precisamente a sua função crítica, como antes a definiríamos, semelhante universidade é concebida como instrumento da luta e guiada, no jargão da escola, pela “práxis revolucionária”. Era mais ou menos essa, aliás, a velha “doutrina” da ex-Une, exposta num congresso da Bahia, era mais ou menos essa a “teoria” elaborada pelo Sr. Álvaro Vieira Pinto e divulgada num opúsculo intitulado “Questão da Universidade”. Trata-se, como se vê, não de universidade crítica, mas de universidade de uma crítica, de um samba de uma nota só.

Barros tece comentários críticos em relação ao marxismo, em especial contra o movimento estudantil. Pois, segundo ele, a universidade só poderá ser crítica em função de uma ordem liberal e não da destruição desta ordem. Barros (1971, p. 234) evidencia o que é crítica para os líderes de esquerda:

Para eles, a Universidade crítica é sinônimo de uma universidade totalitária, inserida numa ordem totalitária que ela deve ajudar a implantar. É crítica, sim, mas crítica limitada, oficial dogmática. É a propugnadora da crítica que acaba, dialeticamente, com a própria crítica.

---

<sup>5</sup> De acordo com Barros, o currículo seria instrumento de unificação e integração dos estudos e investigações de cada estudante. E cada centro estaria recebendo, ao mesmo tempo, estudantes com destinações profissionais diversas.



### 3 Um itinerário precursor: a reforma da Universidade de São Paulo

Na década de 1960, várias universidades foram reformadas em decorrência dos Decretos n. 53/66, de 18 de novembro de 1966 e 252/67, de 28 de fevereiro de 1967, que visaram orientar a reforma das instituições federais, mas cujas diretrizes deveriam se estender a todas as universidades brasileiras.

A Universidade de São Paulo também passou por reformulações. Em fins de 1966, uma Comissão<sup>6</sup> foi organizada com o objetivo de elaborar um documento de reestruturação da USP. Roque Spencer foi relator do Memorial sobre a reestruturação da Universidade de São Paulo<sup>7</sup>, e por meio desta participação, pode-se verificar seu esforço na efetivação do modelo de universidade defendido por ele.

Este item visa elucidar os pontos principais do Memorial, que apresentou o perfil de universidade defendida por Barros. Antes de expor os pontos fundamentais do Memorial, vale pontuar, em linhas gerais, um pouco da história da Universidade de São Paulo que pelos propósitos específicos de sua criação em 1934, pretende formar a elite espiritual que conduziria o desenvolvimento do país.

Barros, na obra *Estudos Brasileiros* (1997), apresentou um artigo sobre Júlio de Mesquita Filho e sobre a criação da Universidade de São Paulo. Explicitou que a USP foi criada pelo Decreto n. 6.283, de 25 de janeiro de 1934, e afirmou que duas condições foram necessárias para o ato da criação: a clara idéia de universidade e a intenção de realização desta idéia. Na sua visão, Júlio Mesquita dispunha destas duas condições, o que faltava era o poder político, que viria na pessoa de Armando Salles de Oliveira, interventor do Estado de São Paulo.

A criação da USP tinha o objetivo de construção e modernização do Brasil a partir de uma liderança cultural e moral de São Paulo. Em outro artigo escrito em 1963, *O desenvolvimento da idéia de universidade no Brasil*<sup>8</sup>, Barros (1997, p. 55) afirma que:

Este modelo não chegou até hoje a realizar-se o impediu em parte a conspiração de interesses criados na vida universitária, depois o clima de fascismo de 1937, clima impróprio para qualquer tentativa fecunda de aperfeiçoar quaisquer instituições que só podem viver, sem trair-se, num clima de autêntica liberdade espiritual.

No memorial, é pontuada a não efetivação do projeto inicial de criação de transformar a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em núcleo central do conhecimento na Universidade. Esta não efetivação foi descrita no Memorial, no item que trata das condições peculiares da Universidade de São Paulo. Barros (1971, p. 280) explica que:

---

<sup>6</sup>Presidente da Comissão: Mário Guimarães Ferri. Membros: Roque Spencer Maciel de Barros. (relator), Adalberto Mendes dos Santos, Carlos da Silva Lacaz, Erasmo Garcia Mendes, Eurípedes Malavolta, Guilherme Ooswaldo Arbenz, Luiz de Freitas Bueno, Paulo Carvalho Ferreira e Tharcisio Damy de Souza Santos.

<sup>7</sup>O Memorial sobre a reestruturação da Universidade de São Paulo, foi publicado como apêndice In: BARROS, Roque Spencer Maciel. *Ensaio sobre educação*. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo; Editorial Grijalbo, 1971b, p. 271-305. O Memorial foi concebido em 26 de junho de 1968. Posteriormente este Memorial passou a ser conhecido como Relatório Ferri, em alusão a Mário Guimarães Ferri que foi o presidente da Comissão. O Memorial foi aprovado com duas ressalvas, por parte de Carlos da Silva Lacaz e Guilherme Oswaldo Arbenz, e uma declaração de voto contrário, por parte de Tharcisio Damy de Souza Santos.

<sup>8</sup>BARROS, R. S. M.. Laerte Ramos de Carvalho. **Estudos Brasileiros**. Londrina: Uel, 1997.

[...] a própria Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que deveria ser, na mente dos fundadores da nova instituição, a pedra de toque de uma reformulação dos laços entre as escolas postas sob a administração comum, acabou também por buscar os seus próprios alvos sem realizar nunca o papel integrado que lhe fora conferido.

Da sua criação em 1934, à sua reformulação em 1968, esta instituição, na qual Barros estudou e se tornou professor, foi cenário de embates políticos e ideológicos que marcaram a sua história. Irene Cardoso (2004) ao tratar da Comemoração dos 70 anos da instituição, revisita a sua história, marcando os principais acontecimentos desde sua criação. Nos parágrafos seguintes, será explicitado, de forma breve, um pouco desta história.

O projeto de fundação da Universidade de São Paulo foi gestado na década de 1920. Esta instituição foi pensada como um local de produção universal por meio da formação das elites dirigentes do país. Cardoso pontua alguns aspectos importantes em torno de sua criação, destacando que esta foi resultado da luta paulista, em 1932, contra Vargas. E, em 1934, no governo Vargas, ela é criada, com o apoio do interventor do Estado Armando Salles (membro do grupo do jornal O Estado de São Paulo ao lado de Júlio Mesquita Filho). Outro aspecto importante, nos primeiros anos da USP, foi a luta contra o comunismo e o fascismo.

Já nos primeiros anos, observou-se a impossibilidade da efetivação do projeto inicial. Isso se deu, segundo Cardoso (2004), pelas lutas internas pelo poder que marcaram a história da USP. A instituição não se limitou a discutir questões internas da universidade, teve uma participação expressiva em diversos momentos da educação brasileira, como na retomada dos princípios defendidos pelos pioneiros da Escola Nova em torno da defesa da escola pública, incorporados no projeto de sua criação e institucionalizado pelo Decreto que a oficializou; a Campanha em Defesa da Escola Pública, na década de 1950, na qual muitos professores se posicionaram contra a desagregação do sistema público nacional; a Reforma Universitária, tanto da USP como a federal, ambas do ano de 1968.

A concepção de educação e universidade, defendida pelas vozes representantes da USP nos diferentes momentos citados, comenta Cardoso (2004)<sup>9</sup>, é marcada pela defesa do sistema público de ensino. Esses traços persistem mesmo no período da ditadura militar. Esta defesa não era uma particularidade dos grupos de esquerda, pois alguns membros que fizeram parte tanto da Reforma da USP como do GTRU participaram da Campanha em Defesa da Escola Pública, como foi o caso de Roque Spencer Maciel de Barros.

Mesmo num clima de perseguições e silenciamentos, outras propostas alternativas para a reformulação da USP foram discutidas e elaboradas. Cardoso (2004) afirma que a proposta da Comissão que elaborou o Relatório Ferri, tendo Barros como relator, não era a única, mas era a proposta de “direita” na USP.

Em meio a esse clima de medo e perseguições nas universidades, Barros assumiu a tarefa de relator da Comissão de reestruturação e expressou de forma clara as suas concepções. A Reforma da USP é datada de 26/6/1968, publicada dois meses antes da Reforma Universitária de 16/06/1968, dado importante no que se refere à participação de Barros, pois a proposta que ele defendeu no GTRU é a mesma proposta defendida na reformulação da USP.

Quanto ao Memorial, na introdução, é possível identificar de forma bastante incisiva a presença das idéias defendidas por Barros, principalmente pelos princípios filosóficos expostos no

---

<sup>9</sup>CARDOSO, Irene. USP, 70 anos. Comemorações e contra comemorações. **Revidta ADUSP**, p. 13-20, 2004.

documento. Pode-se perceber a aproximação com a idéia de universidade dos autores alemães, especialmente Karl Jaspers. Barros (1971, p. 275-276) considera que:

A Universidade é um estabelecimento com objetivos reais que, entretanto, se alcançam em um impulso de elevação do espírito que transcende a toda realidade para retornar a ela com mais clareza, segurança e imperturbabilidade [...] há de reconhecer como seus postulados essenciais o respeito pela dignidade moral do homem, a valorização da liberdade humana e o amor a verdade, acima das paixões e dos sectarismos. Porque, mais do que uma simples instituição de ensino deve-a ser um verdadeiro poder espiritual.

A Universidade, neste sentido, deveria ser a mais alta expressão consciente da vida cultural de uma nação. Esta instituição, além de conservar a cultura, deveria ter uma função criadora do conhecimento, orientada por uma filosofia – a filosofia liberal – defendida por Barros nos seus escritos, que valorize a liberdade humana, um liberalismo na dimensão ética e filosófica. Ainda na introdução, há uma crítica em relação à função da universidade como espaço de formação profissional, lembrando que esta não é a missão que a define. Fica clara a defesa de uma autonomia ampla para a universidade, de modo que ela possa exercer o seu papel primordial de poder espiritual laico.

Em artigo sobre a *Nova Universidade*, Barros (1971, p. 199). Trata da reestruturação das Universidades e, principalmente, da Reforma da USP.

A tarefa de reestruturação da universidade brasileira – em particular, a Universidade de São Paulo não se pode limitar a sugestão de uma tímida reforma, que ajuste algumas de suas peças, lubrifique as molas emperradas [...] cremos que se trata isto sim, de traçar o modelo de uma nova universidade de utopia

Afirma, ainda, que a forma como as universidades estão organizadas não chega a ser propriamente uma universidade. Os princípios defendidos por ele, ao tratar dos fundamentos deste modelo de universidade são: liberdade, verdade, lucidez, razão, respeito. Estes, segundo ele, devem ser os valores constitutivos desta instituição.

Sobre a autonomia universitária, Cunha (1988, p. 140) comentou que a Comissão:

[...] abandonou a inspiração de Jaspers, que enfatizava muito o papel do Poder Público em proteger a universidade das interferências externas, inclusive as do próprio Estado. Isto se explica pelas diferentes conjunturas políticas vividas pelo filósofo alemão – a reconstrução da tradição liberal em 1946/47, após a derrota do nazismo – e seus apressados leitores brasileiros, que ajudavam a montagem da ditadura militar, em tudo contrária àquela tradição universitária.

Neste sentido, a Comissão defendeu a autarquia como o estatuto jurídico mais adequado para a USP, argumentando que a mudança não traria vantagens para a universidade. Em relação às condições específicas da USP, a Comissão tinha como tarefa a reestruturação e não a criação de uma nova universidade; portanto, optou por não alterar as unidades localizadas fora de São Paulo. Na capital, aconteceria uma reformulação parcial, por meio da transferência das faculdades isoladas para a cidade universitária Armando Salles, em construção, opondo-se a organizações que tivessem como fim a formação profissional. Esta idéia é defendida por Barros em diversos escritos, como já foi citado no item anterior.

Quanto à estrutura organizacional, a Comissão apresentou a ideia de organizar a Universidade formada por Institutos devidamente articulados. Estes seriam grandes unidades constitutivas da Universidade, que cumpririam a função de investigação e ensino. Estabeleceu a organização dos Institutos por meio das áreas do conhecimento<sup>10</sup>.

As unidades menores, que iriam compor os Institutos, seriam os Departamentos, entidades responsáveis pela investigação e ensino. Esta nova forma extinguiu a cátedra e deu lugar à nova carreira docente. Nesta nova estrutura, os professores e investigadores poderiam compartilhar das pesquisas realizadas e os recursos seriam mais bem aproveitados, devido à sua concentração.

Quanto ao ensino, a Comissão defendeu a flexibilidade nos currículos; o aluno, nesta nova organização, deveria ter uma boa formação geral adquirida no ensino médio que permitiria a sua aprovação num sistema de vestibular único. Fica clara nesta nova orientação, a defesa de Barros em relação à entrada dos mais “capacitados” no ensino superior:

[...] não só a Universidade poderá receber alunos melhor selecionados, como exercerá indiretamente, uma pressão sobre o ensino médio, auxiliando-se a encontrar sua verdadeira missão. E aos próprios “cursinhos”, alguns, aliás, otimamente equipados e instalados, não restará outra alternativa senão a de transformar-se em boas escolas médias, não à margem do sistema de ensino, mas nele integradas (1971, p. 287).

O vestibular deveria ser único e os alunos seriam classificados em função do número de vagas; a matrícula seria por disciplina a ser ministrada pelos Departamentos (unidades menores constitutivas de Institutos). Dessa forma, seria uma solução para o problema dos excedentes pelas diversas formas de combinação das disciplinas.

A atribuição da definição dos currículos seria da Câmara Curricular, composta por representantes dos Institutos e dos estudantes. Seriam organizados em torno de disciplinas básicas, definidas pelos Institutos e Departamentos, e as especializadas, em menor número. Cunha (1988, p. 143), sobre esta questão, afirma:

[...] o Memorial se afastava das propostas tayloristas tão em voga no plano federal, recusando-se a simplesmente juntar os alunos de diversos cursos nas salas superlotadas das disciplinas do curso ou ciclo básico, isto, porque a comissão dizia que as disciplinas básicas deveriam ser ministradas em níveis diferentes, conforme os cursos cujos currículos se integrassem [...].

A carreira do professor também deveria ser alterada, coerente com as orientações federais. Com a extinção do regime de cátedra, a Comissão considerou que a carreira deveria ser feita no âmbito dos Departamentos. Essa proposta estabelece quatro estágios ou degraus na carreira. O primeiro é o *instrutor* (mestre); o segundo, *professor assistente* (doutor), com uma nova gratificação. E por meio de aprovação em concurso para livre docente, o professor

---

<sup>10</sup>Instituto de Agronomia e Veterinária, Arquitetura e Urbanismo, Artes e Comunicação, Biologia, Ciências Humanas, Ciências Jurídicas, Ciências Médicas, Economia e Administração, Educação, Engenharia, Filosofia, Física, Geologia, Letras, Matemática, Química e Tecnologia.

teria uma nova gratificação, passando para o terceiro estágio no prazo de cinco, o de *professor associado*. O último grau seria de *professor*, por meio de concurso de títulos e provas.

Quanto à organização administrativa, a Comissão estabeleceu órgãos de administração nas diferentes instâncias da Universidade. Nos Departamentos, a direção e os conselhos departamentais. Nos Institutos, a direção e o conselho do Instituto. No campus, a Câmara dos Institutos e a Câmara curricular. Nos demais campi e outras faculdades, a direção e o conselho do campus e na Universidade a reitoria e o conselho pleno.

A Comissão concluiu que o projeto era resultado de amplos estudos e investigações realizados em torno de um ano e meio. Nas palavras do Relator (BARROS, 1971, p. 304-305).

[...] não acredita a Comissão de reestruturação que se possa, pura e simplesmente fazer tabula rasa dos costumes e tradições que, se existem é porque representam de algum modo uma realidade [...] O que se quis, em síntese foi desenhar o modelo de uma instituição que, sem desligar-se das tradições nacionais, se ajuste à missão permanente da Universidade e às múltiplas e variadas tarefas que o tempo presente, a "situação", lhe impõem.

Observa-se que a Universidade era concebida numa visão humanística e, por meio dela, esperava-se chegar a uma melhor formação profissional. Os princípios norteadores do documento eram compatíveis com a ideia de Universidade defendida por Barros, como se apresentou no item anterior. Uma Universidade não engajada socialmente, destinada a uma elite espiritual e a defesa da profissionalização não como fim maior da Instituição.

A divulgação do relatório provocou críticas dentro da USP, provocando a formação de comissões paritárias que publicaram, segundo Cunha (1988, p. 155), um relatório datado de 15/9/1968. Florestan Fernandes (1975) afirmou que não houve uma sintonia entre os membros da comissão e que o relatório não encaminhou, de fato, novos caminhos e objetivos próprios de uma verdadeira reformulação. Destaca, também, os pontos positivos e negativos do processo de reestruturação da USP.

Quanto aos aspectos positivos, aponta a formulação das bases pedagógicas da universidade multifuncional e integrada, a opção pelos institutos de múltiplas funções, a proposição de um vestibular único e a flexibilidade dos currículos.

Com relação aos aspectos negativos, Fernandes evidencia a resistência de escolas superiores (Direito, Medicina e Politécnica) quanto à integração na qual os seus professores viam a atividade docente como uma atividade marginal. No que se refere à carreira do docente, ele entende que seria muito mais uma corrida de obstáculos do que propriamente um crescimento inovativo. Critica a concepção de universidade como dona de um valor absoluto. Nas palavras de Fernandes (1975, p. 181-182).

[...] trata-se de uma alienação ridícula, pois no contexto da sociedade brasileira e da luta contra o subdesenvolvimento econômico, cultural e social o valor intrínseco da universidade não pode ser dissociado do seu caráter instrumental e pragmático. A universidade integrada não nos interessa apenas idealmente, como um requisito educacional da unificação do saber em todas as suas formas. Ela nos interessa porque responde às exigências da educação na era da ciência e da tecnologia científica, permitindo-nos usar o ensino superior como um fator

sócio – dinâmico de aceleração do desenvolvimento e da autonomização cultural.

Após estas considerações, conclui-se que o debate em torno da reformulação da USP levantou um aspecto fundamental, o engajamento social das universidades. O relatório da Comissão não defendeu esta perspectiva, pois propôs um modelo idealista de universidade sem atentar para sua função social. Como itinerário precursor, o texto da Comissão revelou a posição assumida por Barros no debate sobre a Universidade na década de 1960, uma postura extremamente elitista, com defesa de uma universidade que tivesse por objetivo a formação de uma *elite espiritual*. Acreditava-se que essa elite conservaria as instituições políticas liberais. Como o Memorial foi divulgado no dia 26/6/1968, dois meses antes do relatório do GTRU, torna-se claro que Barros defendeu, nos dois momentos, os princípios educacionais que foram levantados nos itens anteriores. No próximo item, enfatiza-se a composição do GTRU e as proposições definidas para as universidades por meio da Lei n. 5540/68.

#### **4 A Participação de Roque Spencer Maciel de Barros no grupo no trabalho da Reforma Universitária**

Em meio às diversas reivindicações para as universidades, o governo militar por meio do Decreto n. 62.937, de 1968, instituiu o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, composto de 11 membros, com o objetivo de “estudar a reforma da Universidade brasileira, visando a sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do País” (CARVALHO, 1968). O grupo deveria apresentar em 30 dias um relatório que alcançasse tal objetivo.

Dentre os membros do GTRU, Barros foi um elemento ativo, como ele mesmo afirma em seus escritos, defendeu o modelo de Universidade Liberal, conforme foi descrito nos itens anteriores. Cunha (1988) explicita que a composição do Grupo de Trabalho foi heterogênea, pois contemplou pensamentos opostos, ou seja, membros de formação filosófica idealista e economistas tecnicistas. Essa variedade de pensamento se traduziu numa concepção dual presente no texto da Reforma.

Quanto à concepção dual deste documento, Cunha (1988, p. 243) salientou que:

Para conciliar esse duplo ponto de vista, o idealista e o tecnicista, os membros do GT subordinaram a função da universidade de propulsora do desenvolvimento à de constituir a “liderança espiritual” desse processo. [...] Vista sob essa luz, a reforma universitária, LAC) tem por objetivo elevar a Universidade ao plano da racionalidade crítica e criadora, tornando-a a instância de reflexão sobre as condições e o sentido do desenvolvimento [...].

Barros foi representante da concepção idealista, mencionada por Cunha, que via na Universidade o “grande poder espiritual laico” que iria irradiar a sociedade com a lucidez, o amor, a verdade e a liberdade humana. Após a leitura da introdução do texto da Reforma Universitária, percebe-se que a influência de Barros e de outros liberais é latente no documento, principalmente pelas concepções ali defendidas. Cunha (1988, p.243) observa que Newton Sucupira, membro do grupo, afirmou ser redator das passagens do relatório que contêm as dimensões filosóficas da universidade e da reforma. Esta informação não impede de reconhecer que as concepções presentes no texto da reforma são semelhantes ao texto da Comissão de reestruturação da USP, do qual Barros foi relator, dois meses antes.

Nos parágrafos seguintes, segue a análise do conteúdo da Reforma Universitária proposta pelo governo. No texto introdutório da Reforma, utiliza-se o pensamento de Karl Jaspers e Ortega y Gasset, autores que influenciaram o pensamento de Barros e fundamentaram o texto da Comissão de reestruturação da USP. Pode-se observar, também, a cultural aproximação da concepção de Universidade como poder espiritual e como elevação nos moldes dos escritos de Barros.

[...] o Grupo vê a Universidade como o lugar onde a cultura de um povo e de uma época tende a atingir a plenitude de sua autoconsciência. Assim, é uma de suas finalidades essenciais promover a integração do homem e sua circunstancia histórica, proporcionando-lhe as categorias necessárias à compreensão e à crítica de seu processo cultural [...] Ainda em sua condição de verdadeiro “poder espiritual”, a Universidade só poderá exercer com eficácia, essa “magistratura do espírito” articulando-se, num sistema de influências recíprocas, com todos os outros poderes da cultura, incluindo também o Estado [...]. (CARVALHO, 1968, p. 16).

A missão da Universidade seria a constituição de um centro criador de ciência e a expressão mais alta da cultura de um povo. Para ocorrer a mudança na missão da Universidade, o Relatório pontuou que era necessário o apoio da comunidade que a instituiu e do Estado que deveria prover os recursos necessários para a realização de sua função. Quanto à posição do Movimento Estudantil, o grupo se posicionou da seguinte forma (CARVALHO, 1968, p. 17):

[...] o Movimento Estudantil, quaisquer que sejam os elementos ideológicos e políticos nele implicados, teve o mérito de propiciar uma tomada de consciência nacional do problema e o despertar enérgico do senso de responsabilidade coletiva. A nação se encontra hoje seriamente atenta para o fato de que o ensino superior é investimento prioritário pela sua alta rentabilidade econômica, a longo prazo e valorização dos recursos humanos.

É claro que este posicionamento não demonstrou a verdadeira idéia do governo militar em relação aos estudantes, na verdade, eram vistos como uma ameaça para a ordem instituída por suscitarem questões no meio universitário que o governo, e também Barros, acreditavam não ser sua função.

A eficácia da Reforma, o Relatório aponta que somente cumprirá o seu papel de fato se suscitar um movimento de renovação de transformar a Universidade brasileira para uma *posição de liderança cultural* no processo de desenvolvimento do país. Esta idéia está presente nos escritos de Barros de forma muito marcante.

Sobre a efetivação da Reforma, o Relatório alerta que esta deve ocorrer paralelamente a outras reformas sociais e não esperar a consumação destas reformas para a sua reestruturação.

Na situação das universidades é pontuado que as graves deficiências já foram apontadas e têm sido apresentadas constantemente. O Grupo considera que as universidades eram inadequadas e não atendiam às necessidades do processo do desenvolvimento (ou serão as necessidades do capital?). Esta crise institucional de acordo com Relatório intensificou-se a partir da década de 1950.

Quanto aos objetivos do Relatório (CARVALHO, 1968, p. 21).

[...] conferir ao sistema universitário uma espécie de racionalidade instrumental em termos de eficiência técnico- profissional, que tem por consequência o

aumento da produtividade dos sistemas econômicos [...] ampliar seus quadros para absorver a legião de jovens que hoje a procuram em busca de um saber eficaz [...] o Grupo propõe uma série de medidas concretas, em termos de incentivos fiscais, com o fim de estimular a indústria a transferir para a própria Universidade a criação do Know-how através da pesquisa tecnológica.

O caráter dual fica evidenciado nas proposições práticas de organização das universidades, no sentido de preparação de profissionais capazes de responder aos desafios do desenvolvimento. Já nas proposições teóricas, a Universidade é vista como centro criador e conservador da cultura que preconizasse um saber universal, nos moldes defendidos por Roque Spencer Maciel de Barros.

As medidas práticas, na verdade, iriam adequar a universidade às necessidades da nova organização econômica (desenvolvimento com segurança) e também referendar as diretrizes, anteriormente, apresentadas pelo governo: Relatório Meira Mattos, Relatório Atcon e os Decretos 252/67(CARVALHO, 1967) e 53/66 (CARVALHO, 1966), ambos do governo militar.

A Lei n. 5.540/68 (CARVALHO, 1968) criou a departamentalização e a matrícula por disciplina, adotou o vestibular único, que resolveria o “problema” dos excedentes, pois a matrícula seria efetivada somente dentro de número de vagas. Esta medida, de certa forma, fomentou a abertura de instituições particulares que passaram a atender à demanda que as instituições públicas não atenderiam, sob a justificativa de falta de vagas.

Quanto ao regime jurídico, o GTRU “não optou por um sistema único, admitindo que as universidades se organizassem sob a forma de autarquia, fundação ou associação” (CARVALHO, 1968, p. 23). Essa medida estimulou a abertura de instituições privadas. Sheen (2001, p. 29) afirma que a expansão do ensino superior foi objeto de outras recomendações ao adequar essa expansão às necessidades do mercado de trabalho, a de resolver o problema dos excedentes.

Todas essas propostas de reformulação do ensino superior [...] surgiram a partir da iniciativa do aparelho de Estado (sociedade política), em decorrência da necessidade de absorver o movimento de Reforma Universitária, esvaziando-o dos seus conteúdos políticos fundamentais, por um lado, e, por outro, de atender às necessidades de desenvolvimento do capitalismo monopolista. A sociedade política, enquanto mediadora dos interesses do grupo multinacional e associado, procurou obter o consenso das classes sociais em torno do seu projeto educacional através da “ideologia da modernização”.

## **Considerações Finais**

Dessa forma, pode-se verificar que a reforma realizada pelo governo nas universidades, como Sheen demonstrou, buscou adequar seus interesses a uma política aliada ao capital estrangeiro. Barros, como membro do GTRU, parece ter compartilhado as idéias defendidas pelo governo em vigor, ao comungar de uma legislação que já estava dada pelos estudos e decretos anteriores.



Barros defendia a universidade como uma instituição essencial numa ordem liberal, pois formaria uma elite espiritual que valorizaria o “amor à verdade e o apelo à razão”. Este espaço era considerado na sua visão como criador e conservador da cultura, e que seria eminentemente público, no sentido de financiamento e também no sentido de controle da disciplina e da ordem.

A universidade deveria ser destinada a um pequeno grupo de espíritos elevados, que não desvirtuariam sua missão trazendo para dentro dela problemas sociais, principalmente movimentos como greves e passeatas.

Podemos, então, dizer que ele foi representante de um determinado grupo: os liberais, que defendiam o aspecto ético e filosófico desta doutrina, mas não questionavam o limite da efetivação da liberdade na sociedade burguesa. Também defendeu uma educação superior pública, mas não destinada a todos, e sim para uma elite. Participou de forma ativa na reestruturação das universidades na década de 1960, enquanto muitos professores da mesma instituição em que ele atuava (USP) foram exilados, torturados e presos. Dentre as diferentes propostas para a universidade na década de 1960, defendeu o grupo que estava no poder, referendou uma reforma que já estava dada. Neste sentido, não atentou para a tendência burocratizante e autoritária das políticas do período militar.

Conclui-se que o pensamento de Barros influenciou na reforma pelos princípios apresentados no documento, pelo seu posicionamento dentro da Universidade de São Paulo e pelos artigos que escreveu no jornal *estado de São Paulo* em que manifestou a sua aceitação àquela forma de governo e à reforma realizada por eles.

## Referências

CARVALHO, Guido Ivan de. Decreto-Lei n. 252, de 28 de fevereiro de 1967. In: \_\_\_\_\_. **Ensino Superior: legislação e jurisprudência**, v. 1, p. 83.

\_\_\_\_\_. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. In: \_\_\_\_\_. **Ensino Superior: legislação e jurisprudência**, v. 1, p. 83.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei n. 53, de 18 de novembro de 1966. In: \_\_\_\_\_. **Ensino Superior: legislação e jurisprudência**, v. 1, p. 83.

BARROS, Roque Spencer Maciel. Ilustração Brasileira e a Idéia de Universidade. **Boletim da Faculdade de Filosofia da Universidade de S. Paulo**, São Paulo, n. 241, 1959. Reeditado em 1986, Convívio; EdUSP, 1959. 412 p.

BARROS, R.S.M. **Ensaio sobre educação**. São Paulo: EdUSP; Grijalbo, 1971. p. 271-305.

BARROS, R. S. M.; CARVALHO, Laerte Ramos de. **Estudos Brasileiros**. Londrina:Uel, 1997

CARDOSO, Irene. USP, 70 anos. Comemorações e contra comemorações. **Revista ADUSP**, São Paulo, p.13-20, 2004.

CUNHA, Luiz Antônio. **Universidade reformanda**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução. São Paulo: Alfa Omega, 1975

SHEEN, Maria Rosemary. Estado e educação no Brasil: análise história do contexto de criação das universidades estaduais do Paraná na década de 60. IN: \_\_\_\_\_ (Org.). **Recortes da história de uma universidade pública**. Maringá: EdUEM, 2001.

# MULHERES PRODUTORAS E COLABORADORAS NA IMPRENSA DO PIAUÍ (1864 – 1940)

Ana Narua Bezerra do Nascimento<sup>11</sup>  
Francis Musa Boakari<sup>12</sup>

## Resumo

Nas últimas décadas, as pesquisas em história da educação têm tido um considerável alargamento temático, o que tem suscitado a constituição de novos objetos e a (re) configuração de novos temas articulados na interlocução entre os historiadores da educação e a produção historiográfica contemporânea. Dentre os novos objetos de estudos dos historiadores da educação, estão os impressos – jornais, revistas e os periódicos que passaram a se constituírem em fonte documental privilegiada de se apreender os modos de funcionamento que envolvem a sociedade e a cultura. Este ensaio tem a pretensão de desenvolver um estudo sobre as mulheres produtoras e colaboradoras na imprensa do Piauí no período que se estende de 1864 a 1940. O corte cronológico se inicia com a participação das mulheres com a publicação inaugural do jornal **Violeta** de 1864, intensificando-se nas primeiras décadas da república, entrando em declínio nos anos 20, indo ter seu desfecho no Estado Getulista. O estudo foi conduzido em pesquisa das fontes primárias para identificação e classificação dos impressos disponíveis, na seguinte ordem: período da edição/ciclo de vida; título da publicação; redatora/colaboradora; conteúdo geral e específico articulados; as fontes secundárias, no caso, nos estudos da história da imprensa no Brasil e no Piauí. Ao enveredar nesta nova temática histórica, mulher e imprensa, permitiram a realização de um mergulho no passado, pois, contribuiu para o melhor entendimento de como se pode apropriar da memória cultivada coletivamente, bem como identificar que nas páginas impressas, que as mulheres também escreveram, divulgaram produtos, debateram problemas, ditaram normas, costumes e valores, se colocando assim para além dos limites do lar, ingressando na imprensa.

**Palavras-chaves:** Mulher. Imprensa. História. Memória. Educação.

## WOMEN PRODUCING AND COLLABORATING IN THE PRESS IN PIAUÍ (1864 – 1940)

## Abstract

In the last few decades, the considerable expansion of themes in educational history research has led to the construction of new objects of study and the reconfiguration of interests of study that articulate the results of interplays between education historians and what contemporary historiography produces. Among these new objects and themes of study is the press (journals, magazines and periodicals), that has gradually become an important source for understanding the systems that make society and culture work. In this regard, this text is an attempt to discuss the participation of women as producers and collaborators of the press in Piauí from 1864-1940. The period under discussion begins with the initial publication of the **Violeta** in 1864; a journal produced through the active participation of women. Their participation which intensified in the early part of the Republican era, faced a crisis in the 20's, and finally culminated during the Getúlio Vargas period. Available written materials including primary and secondary data, regarding historical studies of the press in Brazil and Piauí, were used to identify and classify relevant information under the following headings: initial year of publication, title, writer/collaborator, mixed (general) and specific contents, print format and life cycle/periodicity. Based upon this study about women and the press, it was possible to adequately investigate how the past can contribute to better understanding of how we can utilize collectively cultivated memory more properly. This research has given access to evidence in the pages of press material, indicating that women also wrote, announced products, debated about issues, set standards, validated customs and defined values. By actively working in the press, women played roles outside the home.

**Keywords:** Women. The press. History. Memory. Educacion.

## Introdução

<sup>11</sup> Professora da Universidade Estadual do Piauí. E-mail: hanabela2005@hotmail.com

<sup>12</sup> Professor da Universidade Federal do Piauí. E-mail: musabuakei@yahoo.com.br

Nas últimas décadas, as pesquisas em educação, têm tido um considerável alargamento temático o que tem suscitado a constituição de novos objetos (LE GOFF, 2005) com a (re) configuração de antigos temas, articulados na interlocução entre os historiadores da educação e a produção historiográfica contemporânea. Dentre os novos objetos incluídos nos trabalhos dos historiadores da educação, estão os impressos – jornais, revistas e os periódicos (GENRO FILHO, 1987; ROCHA, 2005) de temática educacional ou próxima a ela que, passaram a se constituir em fonte privilegiada de se apreender os modos de funcionamento, não só do campo educacional, bem como, de outras configurações que envolvem a sociedade e a cultura. Dentre essas novas configurações, estão as mulheres.

Perrot (1998) relata as dificuldades de propor um campo de pesquisa específico sobre as mulheres na história, e de como foi difícil organizar o primeiro curso sobre esse tema em 1973. Mas, foi nesta oportunidade que a autora descobriu que não havia história das mulheres, porque não se pesquisava sobre o assunto. Considerando essas questões, este ensaio tem a pretensão de desenvolver um estudo sobre as mulheres produtoras e colaboradoras na imprensa do Piauí no período que se estende de 1864 a 1940.

Para isso, lançar-se-á um olhar sobre a imprensa como uma fonte histórica, um documento que no período de estudo, divulgava, informava, debatia e elaborava questões sobre a sociedade, a educação, a política e a cultural. Para Saviani (2004), as fontes históricas não são as fontes da história, ou seja, não são delas que brotam e fluem a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos são as fontes do nosso conhecimento histórico, isto é, são delas que brotam, e nelas que se apóiam o conhecimento que produzimos a respeito da história. Como alerta De Decca (2000), os documentos, como alguns já disseram, não falam por si, as (os) historiadores (as) obrigam que eles falem, inclusive a respeito dos próprios silêncios.

Com base nessas considerações pergunta-se: como as mulheres produziam e colaboravam em jornais, revistas e periódicos no Piauí, para assim, divulgarem sobre quem eram, o que se diziam sobre elas, também, o que elas pensavam e o que diziam delas mesmas sobre as mais variadas questões de sua época.

Para responder a essas questões, escolheu-se os impressos como documento histórico, ou seja, como material de fundamentação da pesquisa, como fonte que produziu os testemunhos construídos pelas mulheres, na dinâmica do contexto histórico.

Estudar as mulheres como produtoras e colaboradoras na imprensa do Piauí, de 1864 a 1940, significa reunir no âmbito dos estudos históricos educacionais, o crescente interesse pelas pesquisas do mundo feminino, tal como ele se revela fragmentariamente no registro histórico e/ou literário do passado. Tais pesquisas vêm se multiplicando, empenhadas, principalmente em descobrir quem eram essas mulheres, o que se dizia sobre elas, mas também o que elas pensavam e o que elas diziam delas próprias, como elas participavam, às vezes, resistindo ou se conformando sobre o que a sociedade falava ou lhes exigia.

Participação é uma das palavras mais utilizadas no vocabulário político, popular e científico. Assim, pode haver diversos sentidos atribuídos a esse conceito. Dependendo da época e da conjuntura histórica, o conceito de participação aparece associado a outros termos como democracia, representação, organização, conscientização, cidadania, colaboração e relação

dialógica. Para este estudo, a participação das mulheres envolve suas contribuições no desenvolvimento prático- redação, produção e colaboração de jornais, revistas e periódicos na imprensa do Piauí, meio fundamental de divulgação das questões da época. Para desvelar o tipo de participação na imprensa, estudou-se os jornais, revistas e periódicos da imprensa no Piauí, com o objetivo de identificar as publicações inaugurais até a derradeiro impresso, que buscavam divulgar conhecimentos considerados importantes para as mulheres na sociedade de sua época (HOBBSAWM, 1998).

Assim, para tratar da temática mulher, escolheu-se registrar, não sua participação como um sujeito que emerge como um movimento feminista, reivindicando seus direitos, enquanto categoria marginalizada e oprimida. Mas, como um sujeito silenciado, excluído da história (PERROT, 1988), que se fez reconhecida como segmento importante da população humana (HOBBSAWM, 1998) que participa da história, elaborando, produzindo e transmitindo conhecimento sócio cultural (MEDITSCH, 2002)

Estudar esse processo de reconhecimento da voz feminina na imprensa do estado provocará um “desilenciamento prático” sobre o papel que as mulheres exerceram na condição de também intelectuais, quando relataram questões de sua realidade, registrando sobre sua ótica as teias da história estadual.

Intelectual é também um conceito político, popular e científico muito utilizado. Para este estudo, optou-se pelo conceito desenvolvido por Queiroz (1994) ao estudar os literatas<sup>13</sup> no Piauí. De acordo com a autora, os intelectuais estão divididos em duas categorias: grandes e pequenos intelectuais. No seu estudo, os literatas são intelectuais, pois são portadores de um conjunto de comportamentos esperados e padronizados em relação a cada uma das posições assumidas socialmente. Daí, sua participação na imprensa, nos eventos públicos ou particulares, na produção de suas obras com inserção local e nacional. Eram homens identificados como cultos, modernos, civilizados, poetas, escritores e romancistas. A maioria de famílias tradicionais formados na Faculdade de Direito de Recife. Foi uma geração que fundou a Escola Normal Livre (1908), o Arquivo Público Estadual (1909), a Academia Piauiense de Letras (1917) e a maioria dos mais importantes jornais e revistas no período. Nesta condição, monopolizaram também a imprensa, elaborando e debatendo os principais temas da política, cultura, religião, educação, literatura e filosofia. Influenciando, assim, todos os campos da sociedade.

Para Melo (2001), a imprensa é um conhecimento que possibilita ao povo acesso às informações, ou mesmo, apreender e acompanhar o que acontece na sociedade, participando dos acontecimentos, contribuindo no fazer de sua história. Para isso, a apreensão de sua realidade é o primeiro passo. Da mesma forma, de acordo com Forechi (2007), citando Genro Filho (1987), a imprensa estaria

[...] ligada à sua capacidade de produzir e reproduzir conhecimentos acerca do real, tomando-se esse real como algo que não é dado ou existe de forma fixa e inerte. O real surge de um processo de construção mediado por diversas instâncias que se somam, se anulam ou concorrem entre si. Uma dessas instâncias seria o jornalismo. (FORECHI, 2007, p. 03).

---

<sup>13</sup>Para o italiano Antônio Gramsci (1979) todo agente social exerce atividade de natureza intelectual: o professor, o líder religioso, o militante político, o jornalista, o cientista, o técnico da indústria moderna ascendente, mas também, pessoas com pouca ou até nenhuma instrução formal podem ser tratadas como intelectuais, pois segundo o pensador, o intelectual se define pela capacidade de organizar os homens e o mundo em redor de si.

Segundo Sodré (1999), a história da imprensa, no Brasil, coincide com a chegada de D. João VI ao Brasil no século XIX. Oficialmente, a imprensa brasileira foi fundada em 13 de maio de 1808, no Rio de Janeiro, com a criação da Imprensa Régia, atualmente a Imprensa Nacional. Entretanto, o jornalista Marco Vilarinho, em material especial sobre “Uma revolução no conhecimento”, publicado no jornal **O Dia** do dia 11 de abril de 2010, (p. 4-5), esclarece que:

A Gazeta do Rio de Janeiro, foi o primeiro jornal publicado em território nacional, começou a circular em 10 de setembro de 1808, impressa em máquinas trazidas da Inglaterra. Órgão oficial do governo português, que se tinha refugiado na colônia americana, evidentemente o jornal só publicava notícias favoráveis ao governo. Porém, no mesmo ano, pouco antes, o exilado Hipólito José da Costa lançara, de Londres, o *Correio Braziliense*, o primeiro jornal brasileiro – ainda que fora do Brasil. O primeiro número do *Correio Braziliense* é de 1 de junho de 1808, mas só chega ao Rio de Janeiro em outubro, onde tem grande repercussão nas camadas mais esclarecidas, sendo proibido e apreendido pelo governo. (VILARINHO, 2010, p. 5).

Com esse dado a ser considerado, a publicação de jornais e revistas ganhou um franco processo de expansão, publicando ideias que abalavam os alicerces do mundo da política, da sociedade, da cultura e da educação. O governo tentava controlar as publicações, não medindo esforços para prevenir qualquer matéria considerada perigosa demais para a segurança e a ordem pública. Entretanto, a presença da imprensa foi decisiva, pois passou a atingir as bases da sociedade, decidindo as grandes mudanças político-econômico-sociais que se aceleravam no século XIX e XX, no Brasil. No rastro da imprensa, estão as alterações das relações entre mulheres e homens, família, igreja, educação, política e trabalho. Nesse contexto, a imprensa tornou-se espaço privilegiado de debates sobre a sociedade, política, educação, cultura, homens, mulheres e crianças.

Para fazer emergir a participação das mulheres identificando-as como intelectuais<sup>14</sup>, retirou-se do silêncio as mulheres que assumiram posições esperadas e padronizadas socialmente, para além do papel de mãe, esposa, e professora.

Estes processos de produção cognitiva, de organização e transmissão dos papéis sociais, têm tudo a ver com a educação (SEVERINO, 2002) porque, aponta para a informação impressa como conhecimento, com características que ajudam os leitores a acumularem não somente mais saberes sobre o mundo (BUCO, s.d.), mas também, adquirir conhecimentos que poderiam surgir de outras perspectivas, e não somente dos horizontes masculinos.

Soihet (1997) lembra a relevância da visão das mulheres que possuem identidades diversas e, cuja formação-educação, é a razão de ser social geralmente consideradas diferentes dos homens. Esses, que tradicionalmente tinham a condição de no período, relataram “a História e as histórias”. Nesta trajetória, as mulheres influenciaram, conquistaram a condição de relatar, escrever, esclarecer posições, defender e assumir as suas particularidades como agentes construtoras da história.

Para esta exposição, o corte cronológico a participação das mulheres produtoras e colaboradoras na imprensa do Piauí se inicia com a publicação inaugural do jornal **Violeta**<sup>15</sup> de

<sup>14</sup> Para o estudo aqui proposto, não se trata de classificar a participação das mulheres na produção e colaboração de jornais, revistas e periódicos em um ou outro grupo de intelectuais. O objetivo é estabelecer uma relação da sua condição de mulher – em torno do desenvolvimento da imprensa da época.

<sup>15</sup> Conforme levantamento feito as fontes primárias e confrontados com as fontes secundárias, não há registro sobre as redatoras/ colaboradoras.

1864, se intensifica nas primeiras décadas da república, entra em declínio nos anos 20, indo ter seu desfecho no Estado Getulista.

O estudo foi conduzido com a análise das fontes primárias articuladas com as fontes secundárias. A pesquisa das fontes primárias conduziu-se de forma a identificar e classificar os impressos disponíveis na seguinte ordem: condição e tipo de impresso: publicação; período da edição; a quem se destinava; editor (a); público; ideias; ilustração; ciclo de vida, predominância ou recorrências temáticas; redatoras, produtoras e colaboradoras de jornal/revista/periódico.

As fontes secundárias estão representadas nos estudos da história da imprensa no Brasil nos livros de: Sodré (1999); Rocha (2005); Martins e De Luca (2008); e, no Piauí: Bastos, (1994)<sup>16</sup> Pinheiro Filho (1997)<sup>17</sup>; Rego (2001) e Nascimento (2005). A partir desses estudos, foi possível formular uma classificação e uma periodização preliminar das mulheres produtoras e colaboradoras na imprensa do período proposto. Esses pesquisadores orientaram o estudo, pois transformaram os impressos<sup>18</sup>, ainda que escassos, em suporte de análise de um processo de desvendar acervos, desmontar argumentos, recolocando em discussão o tema, mostrando que o jornal tem uma função educativa, já que a imprensa também atuava na sociedade agitando a política, a cultura e conseqüentemente, a própria história social.

A imprensa organizava um conjunto de iniciativas para as mulheres, os estudantes, os trabalhadores, os pequenos comerciantes, os católicos, e no caso do jornal **O Amigo do Povo**, que era distribuído gratuitamente às pessoas pobres que soubessem ler (PINHEIRO FILHO, 1997). Nasceram publicações de orientação anticlerical, socialista, republicana e católica para o povo, visando à formação ideológica, moral e política, sobretudo dos jovens, adultos, mulheres e crianças. Era um amplo circuito de papel impresso que se colocava na vanguarda nos mais diversos setores da vida social, difundindo atitudes e palavras de ordem, operando ativamente no imaginário social, desenvolvendo uma obra educativa, basicamente ideológica, intensa e tenaz (em geral conformista, outras vezes aberta ao dissenso e alternativas, outra de censura)<sup>19</sup>.

Havia jornais pequenos, de periodicidade irregular; viviam de propaganda e da iniciativa de entidades ou de grupos de intelectuais; tinham existência ilegal; traziam impresso o endereço da redação e dos responsáveis; possuíam condições adversas de sobrevivência, uma delas era a falta de liberdade de imprensa que ocasionou, no período, a suspensão ou empastelamento de jornais. Literárias, esportivas, críticas, noticiosas, independentes, políticos, operárias, de associações, das Igrejas, espíritas, de grêmios, de escolas, femininos são

---

<sup>16</sup> No dicionário de Bastos (1994) encontramos o verbete sobre imprensa; traz dados mais próximos sobre a imprensa no Piauí.

<sup>17</sup> O estudo de Pinheiro Filho (1997) sobre a História da Imprensa no Piauí, é um material de referência mas que se faz necessário outros estudos e levantamentos dada a natureza desconhecida de dados sobre a imprensa no Piauí.

<sup>18</sup> O **jornal**, composto basicamente de noticiários, editorial, sessões especializadas e publicidade (detectamos poucos anúncios). Manchetes, títulos, linguagem objetiva, direta. circulação diária ou semanal; **A revista**, periódico de publicação dedicada mais ao comentário que a notícia, assunto especializado, científica literária e artes. Diferentemente do jornal, possui uma leitura amena, ilustrativa e um público específico. Circulação mensal; **Periódico**, edição em fascículo; encadeamento numérico e cronológico, aparecendo em intervalos regulares ou irregulares, por um tempo indeterminado, trazendo a colaboração de vários autores, sob a direção de uma ou mais pessoas, mas geralmente de uma entidade responsável, tratando de assuntos diversos, porém dentro de uma temática relativamente definida.

<sup>19</sup> Segundo Pinheiro Filho (1997) o primeiro jornal empastelado no Piauí foi **O Lidado**, publicado em Parnaíba no ano de 1893. Seguiram-se **Cidade de Theresina** e **O Apostolo** em 1912. Em 1930, o jornal **Estado do Piauí**, teve sua edição rasgada, apreendida pela polícia, impedindo o jornal de circular. O mesmo voltou em 1931.

algumas das iniciativas estampados em suas páginas. É nesse cenário de desenvolvimento da imprensa no Piauí, que as mulheres lançaram os alicerces como produtoras e colaboradoras na imprensa do estado à época.

## As mulheres na Imprensa

Buitoni (1981) conta que a imprensa feminina, surgiu nos fins do século XVII na Grã-Bretanha e, cerca de cinquenta anos depois, em 1758, foi publicado na França, o primeiro periódico voltado para este público, o qual se tornou depois o precursor dos almanaques, que continham conselhos de economia doméstica e medicina caseira, fato que influenciou todo o mundo. Na Alemanha e na Itália, este movimento também, deu-se entre 1770 e 1781. Nos Estados Unidos, só se deu no século XIX, com a publicação dos periódicos o *American Magazine* e o *Ladies' Magazine*, este último em 1828. No Brasil, a imprensa feminina segundo Buitoni<sup>20</sup>, surge também no século XIX, principalmente após a vinda de D. João VI que, para atender o gosto feminino da época, publicava a temática voltada para a moda européia.

Entretanto, para além da moda, havia também, outro interesse que povoava a mentalidade feminina do século XIX, era a literatura, sob a forma de novelas, poesias e contos. A literatura, em certo sentido, era alvo de interesse comum entre homens e mulheres da inteligência deste tempo. Ainda de forma incipiente, a participação da mulher na produção e colaboração de impressos no Brasil, fosse como consumidora ou produtora, era em geral as voltas com a moda e ensaios de literatura.

No Piauí, depois de exaustivo levantamento das fontes primárias<sup>21</sup> que foram testadas com as fontes secundárias, chegou-se a uma periodização e classificação das publicações do período proposto, resumidos em dois quadros sinópticos abaixo.

Conforme o QUADRO 1 – a participação das mulheres se iniciou com a publicação inaugural do jornal **A Violeta**, publicado em Parnaíba em 1864, seguida pela revista **Lírio** de 1898. Em 1882, o jornal **O Telephone**, figura como o periódico que fez a estréia de uma mulher como redatora, a escritora Luísa Amélia de Queiroz Brandão. A partir daí, lançou-se os alicerces das publicações com a participação das mulheres, ou seja, voltadas para um público específico, intensificou-se nas primeiras décadas da república, nos anos de 1920, entrou em franco declínio, indo ter um desfecho dessa participação no Estado Getulista com publicações voltadas agora para alunas e professoras da escola normal e confessionais.

Como retadoras e colaboradoras, disseminaram informações sobre instrução, literatura, ciência, economia, política, mundanismo e temas voltados exclusivamente para as mulheres. Através de seis jornais, doze revistas e quatro periódicos em diferentes épocas, as mulheres marcaram presença na imprensa do Piauí, conforme o QUADRO 1 e o QUADRO 2.

### QUADRO 1

---

<sup>20</sup> Segundo a pesquisadora, existiram vários jornais dedicados às mulheres, durante a primeira metade do século XIX, mas todos fundados e dirigidos por homens. Data de 1852, o aparecimento no Rio de Janeiro do primeiro jornal feito por mulheres, que deixou rastros na história: **O Jornal das Senhoras**, fundado e dirigido por Joana Paula Manso de Noronha, editado aos domingos e tinha como subtítulo, modas, literatura, belas artes e crítica. Seu objetivo maior anunciava-se como o projeto de propagar a ilustração e cooperar com todas as suas forças para o melhoramento social e emancipação moral da mulher. No Piauí, os jornais “A Borboleta” (1888) e o “O Escrutínio” de 1911, são exemplos de impressos fundados e dirigidos por homens dedicados às mulheres.

<sup>21</sup> Foram encontrados e consultados no período de 2008 a 2010 - 19 impressos (jornais, revistas e periódicos) disponíveis no Arquivo Público do Estado. No geral os impressos trazem informações básicas sobre a edição: data, local, editor, redator, epígrafe. Objetivos de sua criação; a quem se destinava (leitor).



### Sinóptico – Publicações de Mulheres no século XIX e XX no Piauí

<b>Ano</b>	<b>Publicação</b>	<b>Redatoras</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Formato/ ciclo de vida</b>
1864	A Violeta.	-	Leituras femininas.	Jornal
1898	Lírio	Amélia de Freitas Beviláqua	Literária	Revista
1904	Borboleta	Helena e Maria Amélia Burlamaqui e Maria Amélia Rubim	Noticioso, literário, crítico.	Jornal semanal
1927	A Normalista	Rosa Cunha; Zilda Santos	Propaganda cultural Instrução, escola.	Periódico da Escola Normal
1927	O Crepúsculo	Maria Matos, Heloísa Costa, Nair Castro;	Noticioso	Jornal do Ateneu do Florianense.
1933	A Escola	Direção das Alunas do 4º da Escola Normal Oficial	Educação. Instrução	Periódico
1936	Educação	Direção das professoras da escola normal	Propaganda educativa.	Revista
1936	A Flâmula	Alaíde da Costa Pereira	Educação	Jornal mensal
1938	Primícias Literárias	Alunas do Colégio Sagrado Coração de Jesus.	Propaganda educativa	Revista bimestral
1939	Luz	Alunas do Colégio das Irmãs	Propaganda Educativa	Periódico
1940	Raios de Luz	Direção das Alunas do Colégio N. S. Das Graças de Parnaíba.	Educação.	Revista trimestral

Fonte: Bastos (1994), Pinheiro Filho (1997), Nascimento (2005).

## QUADRO 2

### Sinóptico – Publicações com a participação de Mulheres século XIX e XX no Piauí

<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>
<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>
<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>
<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>
<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>
<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>
<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>
<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>
<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>
<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>
<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>
<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>
<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>
<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>
<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>	<a href="mailto:Hanabela2005@hotmail.com">Hanabela2005@hotmail.com</a>

Fonte: Bastos (1994), Pinheiro Filho (1997), Nascimento (2005).

Nas publicações da primeira e segunda década da república, predominavam informações de cunho literário (letras) e noticioso; no período getulista, as questões se voltavam para a educação (escola, propaganda educacional e ideários pedagógicos). Esse período coincide com as reformas educacionais e conseqüentemente com os debates que se voltam para a escola nova, para a formação da (o) professor(a) e da (o) aluno (a).

Em meio a esses conteúdos, é comum em todo período, os jornais, as revistas e periódicos a predominância de sessões que idealizam a mulher – mãe, esposa, professora. Os nomes das publicações apontam no sentido, da busca de uma identidade que se iniciou no século XIX, como espaço de uma imprensa feminina e que se intensificou no século XX. A primeira voltada para a valorização da mulher enquanto mãe, esposa e rainha do lar, e a segunda, focada na emancipação e na igualdade de direitos entre homens e mulheres. Santánnia e Nardelli (2002) discutem aspectos desta problemática em termos da feminização da imprensa no seu livro organizado, *Mulher e imprensa na América Latina*. É uma questão de cunho tão brasileiro quanto internacional (PERROT, 1998; ROCHA, 2005) e no Piauí as mulheres também, não ficaram de fora.

Segundo Nascimento (2005), muitas mulheres no período foram responsáveis por substituir os maridos ausentes ou falecidos na administração da casa e dos pequenos negócios, na educação dos filhos; atuaram de forma significativa nas manifestações do primeiro de maio, nas organizações operárias e na imprensa. Segundo Rago (1997), nesse período um modelo normativo de mulher, que foi sendo elaborado desde meados do século XIX, pregava formas de comportamento e de etiquetas, inicialmente para as moças das famílias mais abastardas e

depois para as mulheres das classes trabalhadoras, que exaltavam as virtudes burguesas da laboriosidade, da castidade e do esforço individual.

Em um momento da crescente urbanização, do desenvolvimento das atividades industriais e comerciais, solicitava das mulheres sua participação no espaço público das ruas, das praças, dos acontecimentos da vida social, nos teatros, cafés e no mundo do trabalho. Para as mulheres ricas, as exigências do bom casamento, preocupações domésticas e acompanhamento dos filhos a escola. Para as mulheres pobres, o trabalho de doméstica, operárias nas pequenas oficinas, costureiras, modistas, floristas, professoras primárias, eram alternativas necessárias (NASCIMENTO, 2005). No geral, jornais e revistas voltavam-se para fazer as mulheres deslocarem-se para a participação em um meio poderoso de convencimentos do período: a imprensa.

Nesse cenário, nasce o jornal **Borboleta** o mais importante impresso produzido no período e que tratava de temas voltados para as mulheres. Fundado em 1904 ficou em circulação até 1907. Possuía uma abordagem jornalística, tratando de assuntos específicos sobre a condição da mulher e assuntos gerais sobre educação, literatura, poesia, mocidade, colunas de assuntos variados. Além do editorial, tinha, também, coluna de artigos, sugestões, comentários dos (as) leitores(as), poesias, eventos, notícias de casamento, viagens, nascimento e morte. Na capa, a logo marca do jornal, o preço da assinatura e nome das redatoras; tudo em estilo xilogravura. Helena Bularmaqui, Alaide Burlamarqui e Maria Amélia Rubim, são as três mulheres responsáveis pela redação e editoração, que decidiam sobre o que, quando, como e porque publicar.

No número 14 do jornal **Borboleta**, as redatoras-editoras comemoravam o primeiro ano de existência do jornal. Para isso, relembavam as dificuldades de existência do impresso quando foi publicada a sua primeira edição, na época, segundo depoimento das redatoras, feita de forma manuscrita ficando limitada à leitura de “bons artigos que nelles sahiram, feitos por mãos femininas” (BORBOLETA, 1905, n. 14); nesta edição protestam por serem vistas como não habilitadas para “tão ardorosa e dificultosa tarefa”; esclarecem que as mulheres também se esforçam para a lida jornalística; reconhecem que o jornal vem correspondendo às expectativas do público. Nesta edição recebeu saudações de muitas mulheres que se identificaram como Dedida Rosa, Totonha Silva, Annicota Maroca, Cecylia Reis e de outras que assinaram com as iniciais de seus nomes. Nas páginas do mesmo jornal, poesia em homenagem às mulheres; telegrama de um leitor do Ceará que parabenizava pelo feito. No jornal, circulavam ideias da marcha a favor da “amplificação feminil” (BORBOLETA, 1906) na instrução, na literatura, no trabalho fora do espaço doméstico, na igualdade de oportunidades e no cuidado com os filhos.

Nesse mesmo período, circulava o Jornal **Andorinha** do Club Literário 12 de Outubro, que reunia também amantes das letras e da instrução, e que para isso, tomou a iniciativa de organizar uma publicação a partir de uma direção compartilhada entre homens e mulheres. O jornal dedicava artigos sobre a “Emancipação feminina”, “A Mulher”, e de forma especial, uma coluna de “Perfis femininos” em que se idealizava a mulher como “symbolo angelical da candidez” (ANDORINHA, 1904).

Outro impresso do período que se valeu desse cenário de participação foi a **Revista Alvorada**, de 1909, que tinha também, como colaboradora Maria Amélia Rubim, redatora do jornal **Borboleta**, ainda Alba Valdez e Antonieta Clotilde. Publicava artigos de “literactura, ciência, moda, política, economia, etc. e teria uma secção especial dedicada às senhoras”

(ALVORADA, 1909). Essas publicações tiveram um ciclo de vida entre 1904 a 1909 que se desdobraram depois em outros jornais e revistas, conforme sugere os quadros sinópticos. À primeira vista, as publicações serviam para apresentar o que Perrot (2005) afirmava, inicialmente sobre as mulheres, isoladas na escrita privada e familiar, depois autorizadas a executar uma forma específica de uma escrita pública (educação, caridade, cozinha, etiqueta) apropriaram-se progressivamente de todos os campos da comunicação – no caso o jornalismo e na literatura – poesia, romance; história, ciência e dificilmente filosofia.

Nessa trajetória, o período que se estende por toda década de 20 é de declínio na aliança política do café-com-leite; na ascensão da Semana de Arte Moderna; na contestação do tenentismo. No Piauí, manifestações populares pediam o fim da alta dos gêneros alimentícios e a formação de feiras livres. Em 1923, uma greve na estação elevatória de energia, deixou Teresina vinte e cinco dias sem luz. A Coluna Prestes, em 1925 causou pânico, quando alcançou os arredores de Teresina, criando medo e pavor que, poucas vezes, a população local teria sentido.

O acontecimento foi traduzido na imprensa como uma onda de pavor sobre uma revolução “que resultou dos perniciosos efeitos” (NASCIMENTO, 2005). A imprensa traduzia esse imaginário, valendo-se das ideias de devastação, mal-estar, desorganização das famílias, dos lares, do trabalho, com a paralisação do comércio e roubalheira. Em Floriano, a coluna deixou um jornal, **O Libertador** redigido em número único por oficiais que registraram sua passagem pela cidade (SANTOS, 1996).

Um período de muita repressão que repercutiu na imprensa, com a publicação de artigos sobre a condição feminina, assinados pelas iniciais de nomes ou pseudônimos femininos. Um exemplo dessa condição é a edição de **O Jornal** (de assuntos melindrosos de 1922) que está recheado de artigos assinados por pseudônimos ou com iniciais de nomes de mulheres. No editorial de uma das publicações do período, a redatora Yolanda disserta de forma melancólica a opressão e o desejo de liberdade no “Canto do Yrapuru” (O JORNAL, 1922).

No final desta década, a revista **Cidade Verde** de 1929 fez um apelo à classe feminina: “que lhe merece a mais alta consideração para que seja um dos sustentáculos, e promete velar pela pureza do lar, reconhecendo os sagrados direitos da mulher na sociedade” (CIDADE VERDE, 1929). Na capa, o desenho de uma cidade moderna, com seus prédios, casas, e ruas. A mulher seguiria essa matriz ideal, cristalizando nas páginas dos periódicos, imagens de uma década que se iniciava.

O evento de 30 instalou-se, no Piauí, com diversas iniciativas que se integravam ao imaginário do Estado Getulista de forma a fazer da capital do Estado um centro modernizador. Leônidas Melo foi a encarnação desse ideário. Interventor e governador, dirigiu o Estado de 1935 a 1945, período em que promoveu verdadeira caça aos comunistas. Teresina possuía então 63.684 habitantes e despontava como núcleo urbano de alcance econômico.

Foi nesse cenário que aumentou consideravelmente a participação das mulheres nas comemorações do período na publicação de jornais e revistas, a maioria, alunas das escolas. A inspiração vem do ideário educacional da época. Era o movimento intelectual que debatia e propunha novas ideias pedagógicas em oposição à escola tradicional. Na época, um conjunto de reformas educacionais no Brasil e no Piauí visava fortalecer este ideário (NASCIMENTO, 2009).

Nas imagens<sup>22</sup> publicadas nos jornais da época, capturou-se um modelo ideal de mulher calcada na preocupação em se adequar a este cenário; as novas imagens podem ser traduzidas em essencialmente normativas, definindo o papel social e determinando os padrões de comportamento desejáveis para a mulher da época.

Muitos jornais e revistas desse período possuíam título sugestivo da figura feminina.<sup>23</sup> Outros divulgavam artigos e manchetes sobre a mulher: “A mulher e o século”; “A mulher e sua evolução”; “O valor da mulher”; e em anúncios que elaboravam um modelo de mulher ideal: inteligente, esforçada, boa, educada, elegante e bela.

As revistas **Garota** e **Gleba** de 1933 apostaram nas chamadas com ilustração em xilogravuras coloridas para conformar a mulher ao mercado do impresso, não apenas como leitora, mas como produtora de textos e periódicos; e também, como consumidora de produtos anunciados pela imprensa.

Foi então que o mundo do consumo alargou-se definitivamente no universo feminino, os jornais recheados de propagandas de remédios, limpeza, fogão e moda, de modo mais abrangente. Tudo como sugestão de modernidade e do progresso de uma mulher que fumava, trabalhava, estudava e dirigia automóvel. Foi esse perfil que mobilizou o mercado às voltas com produtos do lar, saúde, e beleza. Poesia e prosa enriquecida com desenhos e fotos, agora estampadas com frequência nas capas e páginas atrativas de cores, que as tornavam revistas de cultura e variedades. Impressos pioneiros de uma segmentação voltada para um público tradicionalmente desconsiderado.

Assim, por mais de 50 anos, um grupo de mulheres do Piauí empenhou-se em organizar, formular, debater, divulgar questões sobre quem eram, o que se dizia sobre elas, mas também o que elas pensavam e o que elas diziam delas próprias. Colocaram-se em cena, em um período carregado de mudanças políticas e culturais. A verdade é que as mulheres participaram ativamente na imprensa, conquistando assim o reconhecimento como um sujeito que faz história. Pelo levantamento realizado, o universo feminino na imprensa, esteve na sua maioria representado pela moda, pela literatura, pela beleza e por um tipo de informação voltado para o entretenimento e para a centralidade do papel da mulher enquanto esposa, mãe, professora e trabalhadora. De modo silencioso, as mulheres foram conquistando um espaço eminentemente masculino, informando sua participação ativa como formadoras de opinião, intelectuais potencializadas pela imprensa local.

## Considerações Finais

Como no Brasil, o Estado do Piauí passava por mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais especialmente nas cidades de Teresina, Parnaíba e Floriano. Nesse período, as mulheres do Piauí saíram dos seus lugares de tradição, o lar, o salão de festa, a casa da família, sala de aula e “espaços outros de serviços socialmente invisíveis”, para se tornarem não somente figuras de capa e sujeitos dos conteúdos de publicações, mas também,

---

<sup>22</sup> Encontramos muitas imagens sobre as mulheres do período. Caberia depois um estudo iconográfico, ou seja, estudo do registro, representação da imagem, técnicas utilizada para produzi-la, relação com o contexto da época. Para os historiadores, as imagens podem funcionar como recurso da memória e integram a base de sustentação do imaginário social.

<sup>23</sup> São alguns desses impressos: **A Dália** (1860); **A Rosa** (1875); **Jornal das Moças** (1882); **A Flor** (1883); **A Borboleta** (1888); **A Primavera** (1891); **Zigue-zague** (1891); **A Garça** (1893); **A Chysalida** (1894/95); **A Rosa** (1900); **O Lírio** (1909); **Agulhas** (1914); **Lavadeira** (1930); **A Garota** (1933).

constituírem-se em produtoras e colaboradoras de material informativo, capazes de influenciar e orientar toda a sociedade.

No período em discussão, a imprensa funcionou como sustentáculo de mudanças e conservação, pois, debatia, divulgava, narrava e registrava os acontecimentos. Redatores, literatos, intelectuais, homens e mulheres utilizaram a imprensa, como instrumento de disseminação de ideias, pois agiam como os sujeitos/profissionais que buscavam nela uma forma de se “formar” e informar outros, sobre o que ocorria no Piauí, Brasil e no mundo. Neste cenário de uma imprensa em desenvolvimento, redatoras, editoras, colaboradoras, escritoras anônimas, mulheres comuns participavam em jornais, revistas e periódicos da época, deixaram suas marcas em meio a uma maioria de mulheres que continuava sendo educada para serem professoras cuidadosas, mães bondosas e esposas carinhosas. Esta nova temática histórica, mulher e imprensa, permitiu a realização de um mergulho no passado, pois, contribuiu para o melhor entendimento de como se pode apropriar da memória cultivada coletivamente. Nas páginas impressas, escreveram, divulgaram produtos, debateram problemas, ditaram normas, definiram costumes e valores, dando vida ao social e educacional. Por outro lado, as mulheres também se colocaram para além dos limites do lar, ingressando no mercado de trabalho; na escola e na imprensa, se engajaram de tal forma que também inauguraram jornais, revistas e periódicos que eram dirigidos e produzidos por mulheres com assuntos de interesse feminino; dirigidos por mulheres e dedicados aos assuntos gerais; dirigidos por homens com a participação de mulheres.

Esse esforço de coletar informações até então dispersas, levou-se a contrapor documentos; selecionar e relacionar o material impresso com o contexto histórico; identificar mudanças e permanências; (re) constitui uma tentativa de construir um diálogo historicamente tecido, sem perder de vista a sua articulação com a sociedade, a política, a educação e a cultura em geral. Entretanto, pesquisas na área encontram dificuldades de realização. Primeiro, as informações sobre as mulheres continuam sendo de difícil acesso. Quando existe alguma fonte documental, na maioria dos casos, encontra-se em condições precárias de estudo por falta de preservação. As que estão preservadas foram na sua maioria produzidas pelos grupos dominantes que se exprimiam através de cartas, diários, artigos na imprensa e livros.

Segundo, os arquivos públicos foram originalmente organizados para atenderem atos do Poder Executivo e Legislativo. Mas, o papel da pesquisa no tocante a estas questões ou a outras, pode no conjunto, potencializar muitas outras investigações, cada vez mais amplas e variadas. Estudar o tema significa desvendar as zonas mudas, os silêncios ligados historicamente em uma partilha desigual, dos traços que compõe a memória entre mulheres e homens. Para isso, a imprensa teve um papel determinante na sociedade da época.

A historiografia cumpre o necessário desvelamento arqueológico do passado, de questionar o esquecimento, retirar do silêncio para provocar a memória. Como lembra Perrot (2005), o silêncio é um mandamento. Evidentemente, as mulheres não respeitaram essa condição. Daí os impressos serem testemunho histórico; “o escrito” que avança explicações sobre o passado. Como toda tentativa de estudo tem suas lacunas, espera-se que essas sejam apenas um incentivo para outras investigações não somente desse tema, mas de outros ligados a ele, que possam nos ajudar a compreender o papel da mulher e de outros sujeitos que foram silenciados na construção, no desenvolvimento e na razão de ser do Piauí.

## **Referências**

ARAUJO, Francisco Cesar de. Valor de Mulher. **A Voz do Estudante**, Teresina, Piauí: Gráfica Esperança, ano 2, n. 4, 1941

BASTOS, Cláudio de Albuquerque. **Dicionário histórico-geográfico do Piauí**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1994.

BATISTA, Jonathas. **Alvorada Revista de Letras**, Theresyna, Piauí, ano I, n. 01, 1909. Edição 15 de novembro.

BUCO, Sergio Roberto de Souza. **Personagens silenciadas**: as mulheres nos conteúdos de História da Educação Básica no Estado do Paraná. (s.d.). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 27 de julho de 2008.

BURLAMARQUI, Alaide. M. (Org). **Borboleta**, Therezina, Piauí: Imprensa Oficial, ano I, n. 14. Edição de 29 de Outubro de 1905.

BUITONI, Dulcília. **A imprensa feminina**. São Paulo: Ática, 1986.

HIDD, Elias. Sessão Feminina. **Camundongo Magazine**. Piauí: Teresina, ano I, n. I. 1939

COSTA, Emílio (Org). Editorial. **Cidade Verde**, Teresina, Piauí, ano I, n. I, 1929. Imprensa Oficial. Revista semanal, humorista, literária, científica e noticiosa

COUTO, Luis C. Branco. A mulher e sua evolução. **Revista Comemorativa ao Aniversário do Liceu Piauiense**, Teresina, Piauí, ano III, n. 11, 1936. Edição de 4 de outubro de 1936.

**EDUCAÇÃO**. Órgão de propaganda educativa. Direção dos professorandos de 1936. Teresina, Piauí. 26 de dezembro de 1936.

FERREIRA, Julia Gomes. **A Revista**, Therezina, Piauí: Typographia Popula, v. I, n. 2, 1929. Orgam do Cenáculo Piauíense de Letras.

FORECHI, Marcilene. Contribuições para uma pensada coletiva. **Observatório da Imprensa**. ano 14, n. 431, 2007. Disponível em: [www.observatoriodaimprensa.com.br/](http://www.observatoriodaimprensa.com.br/)Acesso em: 30/03/10.

GENRO FILHO, Adelmo. **O segredo da Pirâmide**: para uma teoria marxista do Jornalismo. Porto Alegre: Tchê, 1987.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1979.

HOBBSAWM, Eric. **Pessoas extraordinárias**: resistência, rebelião e jazz. S. Paulo: Paz e Terra, 1998. p. 143-167.

LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. 5. ed. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MEDITSCH, Eduardo. O jornalismo é uma forma de conhecimento? **Mídia & Jornalismo**, v.1, n. 1, out. 2002. Disponível em: [www.revcom.portcom.intercom.org.br/scielo](http://www.revcom.portcom.intercom.org.br/scielo). Acesso em: 01 de abril de 2010.

MELO, José Marques de. **Sala de Imprensa**. Ano III, volume 2, novembro de 2001. Disponível em: [www.saladeprensa.org](http://www.saladeprensa.org). Acesso em: 30 de março de 2010.

NASCIMENTO, Ana Maria Bezerra do. **Trabalhadores e trabalhadores no fio da história das práticas e projetos educativos no Piauí (1856 – 1937)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2005.

NASCIMENTO, Ana Maria Bezerra do. Educação na Imprensa. O jornal como fonte de pesquisa para a história da educação operária no Piauí. **Anais** (3, 2004, Curitiba), PUC, 2004.1 CD-ROM.

NASCIMENTO, Ana Maria Bezerra do. Educação, Ensino e reformas educacionais no Piauí (1910-1933). **Anais** (3, 2009, Rio de Janeiro), UERJ/SBHE, 2009. 1 CD ROM.

NASCIMENTO ARAÚJO. A Gleba. **Revista Literária Ilustrada**. Piauí: Parnaíba, 1933.

NEVES, Abdias. Contribuições para a História do Piauí. A imprensa no Piauí. **Litericultura**, Teresina: Piauí, Typographia Paz, anno I, junho, n. 06, 1912.

MARTINS, Ana Luiza; De LUCA, Tânia Regina (Org). **História da Imprensa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008.

MOURA REGO, Raimundo de. **A Garota**. Teresina, 1933. Revista Literária e Social.

PESTANA, Pestana (Org). Perfis Femininos. **Andorinha**. Orgam do Club Literario 12 de Outubro. Teresina: Piauí: Imprensa Oficial, 1904.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história**: operários, mulheres, prisioneiros. 2. ed., tradução de D. Bottmaner. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru: EdEDUSC, 2005.

PINHEIRO FILHO, Celso. **História da imprensa no Piauí**. Teresina: Zodíaco, 1997.

POLLACK, Michael. “Memória e identidade social”. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992. Cpdoc/FGV

POLLACK, Michael. “Memória, Esquecimento, Silêncio”. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989. Cpdoc/FGV.

PEREIRA, Alaíde da Costa. **A Flâmula**. Órgão do Grêmio Literário N.S. das Graças. Ano I, Parnaíba: Piauí, n. 2, 7.Jul.1936.

**PRIMICIAS LITERÁRIAS**. Órgão das alunas do Colégio Sagrado Coração de Jesus, Teresina: Piauí: Gráfica Excelsior, ano II, n. 6, 1938.

QUEIROZ, Teresinha de Jesus Mesquita. **Os literatos e a República**: Clodoaldo Freire, Higino Cunha e as Tirânicas do tempo. Teresina: FCMC, 1994.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar**: a utopia da cidade disciplinar (1890 – 1930). 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

RAPOSO, Florice Torres. **Raios de Luz**. Órgão do Colégio de Nossa Senhora das Graças. Piauí: Parnaíba, 1940

RÊGO, Ana Regina. **Imprensa Piauiense**: atuação política no século XIX. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves – FCMC, 2001. (Prêmio Cidade de Teresina).



RIBEIRO, J.H. **Jornalistas: 1937 a 1997: história da imprensa de São Paulo vista pelos que batalham laudas (terminais), câmeras e microfones.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1998.

ROCHA, Paula Melani. A profissionalização no jornalismo e o mercado de trabalho para mulheres no Estado do São Paulo. **Revista Jurídica Eletrônica**, v. 2, n. 2, p.1-15, 2005.

SANTOS, José Bruno dos. **Transpondo Barreiras.** Teresina: COMEPI, 1996.

SANTÁNNA, F.; NARDELLI, E. **Mulher e imprensa na América Latina.** Brasília; UNESCO, 2002. Sindicato dos Jornalistas do Distrito Federal.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org). **Fontes, história e historiografia da educação.** Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história.** São Paulo: Olho d'Água, 2002.

SILVA, Andréa Cristina; RIBEIRO, Leila Beatriz. Imagens do silêncio, imagens silenciadas – Marcel Gautherot e a construção de Brasília. In: XIII Encontro de História, ANPUH, Rio de Janeiro, 2008. **Anais Eletrônicos.** Disponível em: <http://encontro2008.rj.anpuh.org>. Acesso em: 30 de março de 2010.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da imprensa no Brasil.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966. [As edições Graal, Rio, 1977 e da Martins Fontes, Rio, 1983, apresentam o mesmo texto de 1966].

VILARINHO, Marco. Uma revolução cultural - Uma revolução no conhecimento. **O Dia**, Teresina, 11 Abril 2010. Metrópole, p. 1, 4-5.

WESER, Felismino Freitas. A Mulher e o século. **A Voz do Estudante.** Orgão do Grêmio Literário da Costa e Silva. Teresina: Piauí, ano I, n. I. Gráfica Esperança. 1940.

YOLANDA. O canto do yrapuru (ao Amazonas). **O Jornal.** Teresina: Piauí, 7.maio.1922.

# HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO CAMPUS DE PICOS: a história de um Currículo pelo olhar de uma disciplina

Norma Patrícia Lopes Soares<sup>24</sup>  
Maria do Amparo Borges Ferro<sup>25</sup>

## Resumo:

Este artigo é fruto de um estudo sobre a disciplina História da Educação, no Curso de Pedagogia - Campus de Picos<sup>26</sup>, da Universidade Federal do Piauí. O trabalho assemelha-se ao que já vem sendo pesquisado em outras universidades brasileiras sobre o ensino de História da Educação. Abordamos a evolução dos seus currículos no período de 1982 a 2006, enfocando especificamente a disciplina História da Educação. Nossa fundamentação está amparada na Nova História Cultural, especialmente nas idéias de Peter Burke (1992); Hunt (2001); Gatti Júnior e Inácio Filho (2005); Carvalho (2005); Horn e Germinari (2006). Inicialmente situamos o ensino de História da Educação no Brasil, depois abordamos as teorias curriculares e finalmente dissertamos acerca da institucionalização da disciplina em estudo no curso de Pedagogia do Campus acima citado. A reflexão sobre esse tipo de problemática vem se tornando cada dia mais significativa na medida em que proporciona a definição da posição curricular adotada pelas instituições educacionais ao longo da história. Nessa perspectiva, constatamos, via documentos e principalmente depoimentos orais, que, se a escola tem um papel pedagógico específico, então o currículo do Curso de Pedagogia de Picos, especificamente através da disciplina História da Educação, ao longo das três décadas pesquisadas, também o tem na medida em que as diferentes práticas pedagógicas ora enaltecem a transmissão do conhecimento historicamente acumulado, ora são instrumentos de compreensão do presente e ora são ferramentas de impulso à pesquisa e estudos historiográficos locais.

**Palavras-chave:** Currículo. História da Educação. Ensino. Nova história cultural.

## HISTORY OF EDUCATION IN THE CAMPUS OF PEAKS: the story of a curriculum by the look of a discipline

## Abstract:

This article is the result of a study on History of Education in Course of Pedagogy-Campus of Picos, of Universidade Federal do Piauí. The work is similar to that already has been researched in other Brazilian universities on teaching history of education. We discuss the evolution of their curriculum in the period from 1982 to 2006, specifically focusing on history of education discipline. Our rationale is based on New cultural history, especially in the ideas of Peter Burke (1992); Hunt (2001); Gatti Junior and Inácio Filho (2005); Carvalho (2005); Horn and Germinari (2006). Initially we "teaching history of education in Brazil, after we have approached the curricular and finally we lectured theories about the institutionalization of discipline in the course of study Pedagogy campus. Reflection on this type of problem is becoming increasingly significant insofar as it provides the definition of the position adopted by educational institutions curriculum throughout history. In this perspective, we mainly via oral documents and that, if the school has a specific pedagogical role, then the course curriculum, Pedagogy of Peaks, specifically through the discipline of History Education, throughout three decades have also researched, insofar as the different pedagogic practices elevates the historically accumulated knowledge transmission, are instruments of understanding of this and now are tools of impetus to research and studies historiográficos locations.

**Keywords:** Curriculum. History Education. Teaching.

<sup>24</sup> Professora da Universidade Federal do Piauí – Campus de Picos. Doutoranda em Educação pela UFRN. E-mail: npaty@uol.com.br

<sup>25</sup> Professora da Universidade Federal do Piauí – Campus de Teresina. E-mail: amparoferro@uol.com.br

<sup>26</sup> O Campus de Picos tem por nomenclatura Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB).

## Introdução

O presente trabalho é fruto de um estudo sobre a disciplina História da Educação, no Curso de Pedagogia - Campus de Picos, vinculado à Universidade Federal do Piauí. Essa pesquisa assemelha-se ao que já vem sendo realizado em outras universidades brasileiras sobre o ensino de História da Educação. Abordamos a evolução dos seus currículos no período de 1982 a 2006, enfocando especificamente a disciplina História da Educação, e alguns relatos referentes ao ensino dessa disciplina, pois como afirma Hunt (2001, p. 28-29) “[...] a ênfase na história cultural incide sobre o exame minucioso – de textos, imagens e ações - e sobre a abertura de espírito diante daquilo que será revelado por esses exames”.

Buscamos pesquisar a história das disciplinas escolares, colocando os conteúdos de ensino da história da educação no centro das preocupações, porque como professora da Área de Fundamentos Históricos da Educação no curso supra inquietou-nos a necessidade de conhecer como vem se estruturando, especificamente, a disciplina História da Educação, além de tentar compreender a prática docente dos professores que a ministraram ao longo dos anos e a relação da disciplina no currículo do Curso.

Quando a sociedade impõe à escola suas finalidades e a escola busca o apoio da sociedade para criar e executar planos e atividades necessários ao processo de ensino-aprendizagem, como as disciplinas escolares, por exemplo, acreditamos que é, ao redor daquelas finalidades, que são projetadas as políticas educacionais os programas, os planos de curso, e é também em torno das mesmas finalidades que ocorre a construção e transformação histórica da escola.

O recorte histórico - 1982 a 2006 - compreende o ano de implantação do Campus Universitário na cidade de Picos e a criação do Curso de Pedagogia em cujo currículo constava a disciplina em estudo, e estende-se até o período letivo anterior ao início desta pesquisa.

A fundamentação teórica deste trabalho baseia-se na Nova História Cultural, especialmente nas idéias de Peter Burke (1992) e Antônio Nóvoa (1998); na história das Instituições escolares com Décio Gatti Júnior e Geraldo Inácio Filho (2005) e em historiadores que tratam do ensino de História, dentre eles Geraldo Balduino Horn e Geysa Dongley Germinari (2006). Recorremos aos teóricos: Selma Garrido Pimenta (2004), Paulo Roberto Padilha (2004) e Tomaz Tadeu da Silva (1999) na orientação sobre conceituação e caracterização de disciplina escolar, prática pedagógica e currículo. Por se tratar de uma pesquisa do tempo presente fizemos uso da história oral. Assim, o texto contém relatos de professoras que ministram e/ou ministraram essa disciplina no período em estudo.

Para dissertarmos sobre o ensino da História da Educação em Picos convém situarmos brevemente o ensino da História da Educação no Brasil para então tecermos acerca da institucionalização daquela no objeto deste estudo, o curso de Pedagogia do Campus da UFPI/Picos.

A disciplina História da Educação está vinculada aos cursos de formação de professores, o que por vezes produziu constrangimentos teóricos e institucionais gerando, com isso, uma série de trabalhos como o de Warde (1990), que sustenta:

[...] o processo de subtração da história da educação do campo da história e de sua inserção entre as ciências da educação subordinou-se aos critérios de hierarquização e composição curricular que comandaram os investimentos teóricos e institucionais do grupo de intelectuais que se articulou a partir de 1932, na Associação Brasileira de Educação, postulando para si o estatuto de *renovadores da educação* (grifo da autora). Segundo esses critérios, a história da educação teve o seu estatuto configurado: instituída como disciplina destinada à formação de professores, foi apartada do campo da investigação histórica; ao mesmo tempo foi secundarizada no campo da educação, no qual a sociologia, a psicologia e, por extensão, a biologia, ganharam o estatuto de ciências matriciais. Subordinada à filosofia, configurou-se como disciplina escolar de caráter marcadamente moralizador. (WARDE, 1984, 1990, apud CARVALHO, 2005, p. 34).

Contudo, as grandes mudanças que estão sendo produzidas no campo da historiografia vêm repercutindo diretamente na disciplina história da educação, o que tem levado o historiador a interrogar e lançar novos olhares sobre as fontes disponíveis, não mais buscando nas gavetas do passado as origens ou fundamentos das práticas pedagógicas do presente. Assim, segundo Carvalho (2005, p. 35),

[...] a história da educação passa a tematizar a perspectiva dos sujeitos dos processos investigados, trabalhando com as *representações* que os agentes históricos fazem de si mesmos, de suas práticas, das práticas de outros agentes, de instituições – como a escola – e dos processos que as constituem (grifo da autora).

No entendimento da professora e pesquisadora Vieira<sup>27</sup> (2007),

Durante algum tempo a disciplina História da Educação foi vista em várias partes do mundo com criticidade, chegando a ser considerada por alguns estudiosos do século XIX e XX como uma área do conhecimento inútil dada à sua 'fragilidade científica'. A pouca familiaridade com o trato da teoria, com a reflexão filosófica e a epistemologia da ciência por parte dos historiadores da educação proporcionava os instrumentos para as reiteradas opiniões negativas sobre a disciplina. É possível supor que, os questionamentos feitos envolvendo o status científico da História da Educação, reflitam a forma como a disciplina viria a ser trabalhada nos cursos de formação de professores. (Vieira)

A reflexão sobre esse tipo de problemática vem se tornando cada dia mais significativa na medida em que proporciona a definição da posição da disciplina no campo da pesquisa educacional e põe em questão o seu caráter de saber subsidiário de outras áreas da pesquisa em educação.

Por isso, discutir sobre o ensino de história da educação, necessariamente recai sobre a perspectiva curricular, o que suscita uma explanação sobre teoria curricular. Ao pensarmos em currículo escolar, de imediato nos vem à mente grade curricular e conteúdos escolares, além de projeto político pedagógico, princípios, diretrizes e propostas pedagógicas. Mas o que é realmente currículo?

---

<sup>27</sup> Professora que atualmente ministra a disciplina História da Educação no Campus de Picos. Depoimento concedido em Junho de 2007 para a realização desta pesquisa.

Segundo Silva (1999, p.15), “[...] o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes; seleciona aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”. Esta autora afirma existirem várias Teorias de Currículo e as categoriza de acordo com os conceitos que elas enfatizam.

Padilha (2004) também apresenta as teorias de currículo, citando inclusive o estudo de Silva. Vejamos a seguir algumas teorias:

- a) A Teoria Tradicional de Currículo enfatiza os seguintes elementos: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos. Este tipo de currículo se preocupa principalmente com a organização e o método e vem da *Didática Magna* de Comenius;
- b) A Teoria Crítica de Currículo prioriza os conceitos: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência;
- c) A Teoria Pós-Crítica de Currículo destaca os seguintes elementos: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

Assim, ainda segundo Padilha (2004, p.123),

As ‘teorias tradicionais’ se apresentam como neutras, científicas e desinteressadas, já que os saberes dominantes representam a existência do que ensinar e as técnicas existentes, já definidas cientificamente, [...]. Por isso resta apenas transmitir o conhecimento inquestionável, de forma bastante organizada, [...].

As teorias críticas e pós-críticas não aceitam esses argumentos, apresentando questionamento sobre o porquê de se trabalhar determinados conhecimentos e não outros, tentando desvelar a ideologia oculta sob o rótulo da neutralidade científica [...].

Com base nesses pressupostos tentaremos relacionar a disciplina História da Educação com as teorias de currículo apresentadas anteriormente.

Alguns autores entendem que ainda há pouco estudo sobre currículo, daí persistirem os pressupostos e paradigmas clássicos. Horn e Germinari (2006, p. 15), afirmam que “há uma aceitação passiva das posturas que em grande medida desconsideram a complexidade do estudo do currículo para mudar suas perspectivas básicas”.

Percebe-se em muitas situações de ensino que

O poder<sup>1</sup> está atento para definir o que será tomado como conhecimento, não acessível a diferentes grupos estará qualquer conhecimento, e quais são as relações aceitas entre diferentes áreas de conhecimento e entre aqueles que têm acesso a elas e as tornam disponíveis. (YOUNG, 1971, p. 35, *apud* HORN; GERMINARI, 2006, p. 16).

Nessa perspectiva, constata-se que o currículo sempre foi tomado com o objetivo de selecionar, organizar e abordar os conhecimentos científicos. Mas, Bernstein (1971, *apud* HORN; GERMINARI, 2006, p. 22), considera que “[...] a maneira como a sociedade seleciona,

classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional reflete tanto a distribuição de poder quanto os princípios de controle social”.

Faz-se necessário ter claro que não existe linha pedagógica totalmente original. Dada a diversidade de pesquisas na área, a história da educação rica em possibilidades teóricas e em relato de práticas educativas múltiplas, sabendo-se que as práticas hoje são a síntese de muitas outras práticas dialeticamente constituídas, não há como se pensar que, em uma sociedade globalizada também do ponto de vista do conhecimento, haja originalidade absoluta. Original é a re-leitura feita desta história e a forma como se pode adequá-la à nossa realidade compondo, então, uma prática da comunidade escolar.

Com relação à conceituação e caracterização de prática pedagógica tomemos por base as idéias de Pimenta (2004, p. 42) quando afirma ser ação pedagógica

[...] as atividades que os professores realizam no coletivo escolar supondo o desenvolvimento de certas atividades materiais orientadas e estruturadas. Tais atividades têm por finalidade a efetivação do ensino e da aprendizagem por parte dos professores e alunos. Esse processo de ensino e aprendizagem é composto de conteúdos educativos, habilidades e posturas científicas, sociais, afetivas, humanas; enfim, utiliza-se de mediações pedagógicas.

Por prática pedagógica podemos considerar as formas de educar que acontecem em diferentes contextos e situações institucionalizadas, configurando, assim, a cultura, as tradições, os costumes e o modo de educar pertinente a determinadas instituições.

Nesse sentido a estrutura da prática pedagógica institucionalizada “obedece a múltiplos determinantes tendo sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores e das condições físicas existentes” (ZABALLA, 1998, *apud* PIMENTA, 2004, p. 41-42).

Sabe-se que toda ação pedagógica implica em decisões sobre que conhecimento ensinar, para quem e como fazê-lo. Mas decisões pedagógicas e curriculares não são autônomas, pois se relacionam com estruturas de poder que controlam a distribuição do conhecimento de modo diferenciado. Assim também ocorre com os currículos, uma vez que a sua lógica alicerça-se numa concepção de conhecimento decorrente de um paradigma de ciência e de mundo.

Após a explicitação dos referenciais adotados ao longo desta análise, convém esclarecer a metodologia adotada para a construção dessa narrativa.

Realizamos, inicialmente, uma pesquisa documental objetivando fazer o levantamento e desvelar os dados constantes em todos os Planos de Curso e Propostas Curriculares adotadas no período em estudo. Cumprida esta etapa da pesquisa passamos a utilizar a memória. Convém ressaltar que “a memória como um campo interdisciplinar possui várias faces, mas nos interessam nesse texto somente duas: a memória como *fonte oral* a partir das recordações e a memória como *fenômeno histórico, ou seja, história da memória coletiva, história social da recordação*” (RANZI, 2007, p. 323) (grifo do autor). Para tanto recorreremos aos professores que ministraram as disciplinas relacionadas de História da Educação.

Contactamos, de imediato, a atual professora da disciplina, Maria Alveni, que nos informou as outras três professoras efetivas da UFPI que também fizeram parte desta história. Uma delas estava afastada, as outras duas, embora hoje aposentadas (Maria da Conceição e Maria Eunice), fizeram questão de fazer uso de suas memórias para reconstruir a história em apreço.

Assim, foram feitas três entrevistas não-estruturadas, onde cada uma delas foi rememorando livremente seus afazeres quando ministravam tais disciplinas.

Dessas duas possibilidades de memória fizemos uso daquela que se relaciona com a história, especificamente com a história das disciplinas escolares, uma vez que segundo Macron (2000, *apud* RANZI, 2007), freqüentemente a memória intercala o trabalho do historiador, pois aquela passou a ser elemento constitutivo do processo de construção de identidade.

Nessa perspectiva, nos dizeres de Ranzi, (2007, p. 350), “o alcance da fonte oral para estudos do tempo presente, é reconhecidamente promissor, pois revela as ações e criações dos professores”. E, confirmamos ainda, baseado em Ranzi (2007, p. 350-351) que

[...] trabalhar com a memória é recuperar, em certo sentido, as representações que os grupos modelam deles próprios ou dos outros, é entender o professor construindo a sua experiência com mais ou menos liberdade, com mais ou menos condições, efetuando práticas demarcadas, modeladas na descontinuidade das trajetórias históricas, o que [não] seria possível somente a partir das fontes escritas.

A memória enquanto fonte oral possibilita uma interpretação histórica mais completa e mais rica uma vez que exige uma relação dialética entre as fontes orais e os demais documentos utilizados no processo de busca e apreensão da realidade histórica do fato, ou seja, ela contribui para compreender entre “o dito e o não dito e entre o que foi dito ou escrito de maneira diferente” (GARRIDO, 1993, p.38). Entretanto, convém lembrar Peter Burke (1992), quando nos alerta que devemos estar atentos à seleção consciente e inconsciente, à interpretação e à distorção a que a memória pode estar sujeita.

Assim, o uso da memória, seja ela como fonte oral ou como fenômeno histórico permeará toda a construção deste trabalho para captar o não-dito, para analisar o ensino de história da educação no campus em apreço e seu cotidiano tendo como foco, neste momento, os professores da referida disciplina e num segundo momento alguns de seus alunos.

Embora exista uma grande variedade de contribuições dos teóricos à área educacional e em especial à do currículo e da prática pedagógica, que expõem de forma clara os mecanismos que levam ao acirramento ou superação dos conflitos entre os diversos grupos sociais, não é este o foco desse trabalho. Assim, passemos à evolução histórica do ensino da disciplina História da Educação no curso de Pedagogia no Campus de Picos da UFPI no período de 1982 a 2006.

### **História da Educação: o estudo de uma disciplina através dos currículos**

O Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB), mais conhecido como Campus de Picos “[...] iniciou suas atividades pedagógicas, no ano de 1982, com os seguintes cursos de Licenciatura Curta: Pedagogia - com habilitação em Supervisão Escolar e Administração Escolar -, Letras, Estudos Sociais e Ciências [...]” (SOUSA, 2003, p. 38). Dois anos depois ocorreu a plenificação dos cursos em razão da necessidade local. No ano de 1987, através da Resolução n. 002/87, as atividades acadêmicas são extintas por vários motivos, voltando a funcionar *sub judice*. Finalmente em 1989 o Campus volta a funcionar regularmente sem mais interrupções.

Com relação à estrutura curricular do curso de Pedagogia, Sousa (2003, p. 41) nos esclarece afirmando que “[...] seguem-se quatro momentos do curso que são determinados de linhas curriculares. As linhas curriculares garantem a seqüência horizontal do currículo e estabelecem a organização vertical das disciplinas em blocos por período letivo”.

Dentre as disciplinas constantes na estrutura curricular do curso de Pedagogia destacamos aquela relacionada à História da Educação Geral. A mesma sempre esteve presente na formação do pedagogo picosense, apresentando uma variedade de nomes e uma pequena diversidade de ementas e cargas horárias como pode ser constatado no QUADRO I<sup>28</sup>.

#### QUADRO I

##### RESUMO DA EVOLUÇÃO CURRICULAR DA DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

NOME DA DISCIPLINA	ANO/PERÍODO	CARGA HORÁRIA	EMENTA
<b>Elementos da História Antiga</b>	1982/2	45h	<b>1. Introdução; 2. Pré-História; 3. A antiguidade oriental; 4. Antiguidade Grega; 5. O Império de Alexandre e a civilização helenística; 6. As instituições e costumes da Grécia antiga; 7. O pensamento grego; 8. Roma; 9. Sociedade romana; 10. As instituições romanas; 11. A atividade intelectual.</b>
<b>História da Educação</b>	1995/2	60h	<b>Conceito, Importância e Divisão da História da Educação; Tipos históricos da Educação Antiga; Correntes tradicionais da Educação; Modelos mais recentes de educação; Tendências progressistas contemporâneas.</b>
<b>História da Educação</b>	003/2	60h	<b>Conceitos, métodos e importância da História da Educação; Educação nas sociedades; Tendências e perspectivas da Pedagogia e da Educação na atualidade.</b>
História Geral da Educação	2008/1	60h	Conceito, método, importância e divisão da História da Educação. Educação nas sociedades: primitiva, oriental, grega, romana e cristã primitiva. Educação medieval. Educação renascentista: humanismo reforma e contra reforma. A Educação Moderna: Realismo, Iluminismo e naturalismo pedagógico. Educação na contemporaneidade – Séculos: XIX, XX e XXI. Tendências da Pedagogia e da educação atual.

Fonte: Arquivo Morto da UFPI/Picos.

Segundo depoimento da professora e pesquisadora Vieira<sup>29</sup> (2007):

No CSHNB, a disciplina História da Educação, de início, era trabalhada apenas no curso de Pedagogia. Até meados da década de 1990, teve como professora a historiadora Maria Eunice Soares Teixeira e

<sup>28</sup>Poder aqui entendido como o sistema educacional determinante do estabelecimento dos conhecimentos a serem transmitidos nas instituições de ensino.

<sup>29</sup>Professora que atualmente ministra a disciplina História da Educação no Campus de Picos. Depoimento concedido em junho de 2007 para a realização desta pesquisa.



após seu afastamento das atividades docentes no Campus a disciplina ficou sendo ministrada por pedagogos.

[...]

Na forma como vem sendo trabalhada no CSHNB, revela que no transcurso do tempo de sua existência sua proposta de conteúdos programados manteve-se inalterada [...]. (Vieira)

Convém ressaltar que nos dados de identificação constantes nos Planos de Cursos a disciplina História da Educação fora ministrado por professores substitutos. E, através de conversas informais, soubemos que Maria da Conceição Silva Albano também compôs o quadro efetivo de docentes da Instituição em apreço, tendo ministrado várias vezes a disciplina supra.

Ao entrevistar a Professora e historiadora Teixeira<sup>30</sup> (2008) sobre a perspectiva de formação da disciplina em apreço, esta afirmou que

[...] visava resgatar todo o processo da História da Educação Geral e Brasileira com a finalidade de fazer com que o aluno entendesse de forma contextualizada as reformas e as políticas de educação implantadas, principalmente no Brasil; e que através da compreensão da literatura estudada se pudesse aprimorar a prática educativa na perspectiva de não cometer erros anteriormente praticados. (Teixeira)

Já para a professora Albano<sup>31</sup> (2008) “o ensino da disciplina foi centrado no resgate da história da educação numa perspectiva contextualizadora, oportunizando ao discente o desenvolvimento de uma consciência crítica e comprometida com a causa da educação”.

Questionadas sobre a prática pedagógica dessa disciplina, no período em estudo, as depoentes esclareceram:

A prática pedagógica foi realizada mediante estudos bibliográficos, planos de curso, planos de aula, estudo e reflexão de textos, trabalhos em equipe e outros. Os recursos didáticos utilizados eram bastante limitados: livro texto, álbum seriado, retroprojetor, mimeógrafo e aulas participativas [...]. Os textos não eram um fim em si mesmo, mas para refletir a importância da educação. [...]. Todo semestre íamos a Teresina para buscar novos textos porque aqui não tinha biblioteca. (Maria da Conceição Silva Albano)<sup>32</sup>.

Partia de um planejamento conjunto com os professores de Teresina, pois o Plano de Curso era o mesmo e sempre íamos para uma prévia discussão. Dentro da sala de aula se estudava o texto de várias maneiras: aulas expositivas com discussão, seminários e avaliações escritas. (Maria Eunice Soares Teixeira)<sup>33</sup>

Podemos indicar que os critérios das escolhas pedagógicas das duas depoentes acima foram como nos esclarece Chartier (2000), prioritariamente (mas não exclusivamente) referentes ao que cada um avaliou empiricamente como satisfatório, isto é, racionalmente realizável, viável no aqui e agora da classe.

Assim, temos que entender a complexidade da prática escolar para além da oposição entre prática tradicional e prática inovadora, pois “qualquer que seja o pólo valorizado, mascara de fato a existência de toda uma série de ações profissionais que constituem o tronco sobre o qual

---

<sup>30</sup> Professora aposentada que ministrou a disciplina História da Educação no Campus de Picos nas décadas de 80 e 90. Depoimento concedido em abril de 2008 para a realização desta pesquisa.

<sup>31</sup> Professora aposentada que ministrou a disciplina História da Educação no Campus de Picos nas décadas de 80 e 90. Depoimento concedido por Maria da Conceição Silva Albano, em Picos, em abril de 2008.

<sup>32</sup> Depoimento concedido por Maria da Conceição Silva Albano, em Picos, em abril de 2008.

<sup>33</sup> Professora aposentada que ministrou a disciplina História da Educação no Campus de Picos nas décadas de 80 e 90. Depoimento concedido por Maria Eunice Soares Teixeira em abril de 2008 para a realização desta pesquisa.

vêm se enxergando os estilos pedagógicos ou didáticos específicos, tradicionais ou renovados” (CHARTIER, 2000, p.165).

Percebemos ainda nos dois depoimentos acima transcritos uma preocupação de ir em busca do novo, de não permanecer estagnadas, de promover a reflexão crítica dos alunos.

As exigências legais sofridas nesse transcurso exigiram das professoras uma nova roupagem a essa disciplina, e como relata Teixeira, “a própria abertura política da época (anos 80 e 90) possibilitou o acesso a novos textos e novas ideologias”, ou como ratifica a depoente Albano “o estudo da disciplina oportunizou o despertar da consciência de uma educação libertadora, comprometida com a realidade, era a abertura política que possibilitava isso”<sup>34</sup>.

Com base nesses depoimentos podemos afirmar que o período em estudo, ao tempo em que não produziu reforma curricular, mas apenas alterações nas ementas das disciplinas (o que pode ser constatado no quadro existente no final desse texto), possibilitou ao educador, em sala de aula, fazer uso de textos e metodologias que levassem à reflexão do contexto histórico, político e ideológico que estava sendo vivenciado naquelas décadas.

Teixeira fala ainda que a proposta para o ensino dessa disciplina era “contextualizar o aluno no processo educativo do País para entender o porquê do Brasil nunca priorizar a educação” (depoimento)<sup>35</sup>.

Para Albano a disciplina era trabalhada no sentido de “[...] fazer com que o discente tivesse conhecimento de como ocorreu à educação no contexto geral: mundo (Grécia), Brasil (nos diversos períodos), no Piauí [...]” (Maria da Conceição Silva Albano)<sup>36</sup>.

Pelos depoimentos, verificamos que a proposta de estudo da disciplina nem sempre contemplou a reflexão histórica, política e ideológica, uma vez que certo relato enaltece apenas a compreensão da história da educação.

Quanto à forma como esta disciplina era ministrada constatamos uma alteração apenas de nome dos professores o que pode ser confirmado pela fala de Vieira (2007)

[...] a política de oferta disciplina/professor no CSHNB promove o rodízio de disciplinas entre o corpo docente, onde os professores do Campus vêm-se na obrigação de assumirem o magistério em caráter polivalente dada a carência de professores. Essa polivalência do mestre universitário no CSHNB dificulta o investimento, por parte do professor numa área específica do conhecimento transformando-os em mestres de superficialidades, ou seja, professores que dominam apenas rudimentos gerais de cada disciplina. Sem tempo para planejarem as disciplinas a serem trabalhadas, estas mantinham sempre os mesmos planos de curso sofrendo alterações somente no nome do professor que iria ministrá-la naquele período. (Maria Alveni Barros Vieira)<sup>37</sup>

Por solicitação da própria professora Vieira, desde 2004, a disciplina passou a ser ministrada regularmente por ela em razão de ter concluído o curso de Mestrado na área de História da Educação. Reestruturou a disciplina a partir do ementário existente buscando dar-lhe novas configurações. Nesse sentido, “o fenômeno educativo passa a ser trabalhado em sala de aula, mesmo que timidamente, numa perspectiva histórica, porém entremeado por um conjunto de reflexões conceituais, antes imaginadas apenas como abstrações inerentes à filosofia ou como questões sociológicas” (Maria Alveni Barros Vieira).

<sup>34</sup> Depoimento concedido por Maria da Conceição Silva Albano, em Picos, em abril de 2008.

<sup>35</sup> Depoimento concedido por Maria Eunice Soares Teixeira, em Picos, em abril de 2008.

<sup>36</sup> Depoimento concedido por Maria da Conceição Silva Albano, em abril de 2007.

<sup>37</sup> Depoimento concedido por Maria Alveni Barros Vieira, em Picos, em junho de 2007.

Em virtude das exigências legais, do mercado de trabalho e do próprio avanço científico a estrutura curricular do curso de Pedagogia do Campus de Picos sofreu reformulação/atualização, no ano de 2005, o que repercutiu, também na disciplina História da Educação.

Foram estabelecidas as diversas áreas de ensino, dentre elas a de Fundamentos Históricos da Educação que hoje (2008) é constituída pelas seguintes disciplinas: História Geral da Educação, História da Educação Brasileira, História da Educação no Piauí, Gênero e Educação, além de Estudos e Pesquisas em História da Educação. Sendo que as três primeiras são obrigatórias e as demais optativas.

A disciplina ora em estudo passou a ser denominada História Geral da Educação e sua ementa foi modificada apresentando uma estrutura que pode ser visualizada no QUADRO I, já apresentado.

Com base nos depoimentos percebe-se que o ensino da disciplina História da Educação “vem articulando a historicidade do fenômeno educativo através da mediação da sociedade mantendo a necessária abertura teórica sem dogmatismos”<sup>38</sup> e vem também abrindo espaço à pesquisa e extensão, pois os docentes que estão ministrando esta disciplina têm procurado, mesmo dentro desta estrutura de créditos teóricos, propiciar e envolver os discentes no mundo da pesquisa a exemplo da realização, por parte daqueles, da reconstituição da história da Escola Normal de Oeiras<sup>39</sup>, em que objetiva-se

[... ] levá-los a perceber o fenômeno educativo em tempos e espaços diferentes da história da humanidade a partir de indagações cuidadosamente organizadas como instrumentos facilitadores para a compreensão dos conteúdos trabalhados, como pro exemplo: qual o modelo de sociedade? O ideal de homem valorizado no período? Em qual espaço geográfico? Em que tempo? Qual educação? Essas e outras questões então elaboradas como elementos norteadores do processo ensino-aprendizagem nas aulas de História da Educação surgiram da necessidade de promover uma mudança na forma como a disciplina vinha sendo trabalhada, uma história da educação cronológica, fechada no passado, desvinculada dos problemas do presente. (depoimento).

O relato acima nos permite afirmar que a interação sujeito, objeto e realidade, a partir da prática social do presente é que propicia a construção do conhecimento novo, mesmo que esse objeto se situe no passado. Assim, falar do ensino de uma disciplina requer falar de uma estrutura curricular e pensar nesta significa “pensar na existência de um saber escolar, um conhecimento que possui certa organização de cunho pedagógico, e uma forma como os professores o entendem” (HORN; GERMINARI, 2006, p. 67).

### **Considerações Finais**

Uma análise da vida escolar ao nosso redor, sob o ponto de vista das orientações que determinam a prática educativa nos remete a identificarmos tendências ou paradigmas consciente ou inconscientemente determinantes na linguagem, nas ações, nos instituídos garantindo esta ou aquela configuração escolar. Portanto, entender esta configuração é deslindar estes pressupostos, compreendendo-os em seu momento e nas determinações históricas que os configuraram.

---

<sup>38</sup> Depoimento concedido por Maria Eunice Soares Teixeira, em Picos, em abril de 2008.

A partir dos planos de curso localizados no arquivo morto da UFPI e dos depoimentos coletados podemos constatar que o currículo do Curso de Pedagogia através da disciplina História da Educação, nos últimos anos tem atendido ao que Nóvoa (1998, p. 38) esclarece sobre a atuação de um historiador e de um educador:

O mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de pensar a história, interrogando os problemas do presente através das ferramentas próprias do seu ofício. O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do tempo, participando criticamente na renovação da escola e da pedagogia

Tal postura foi visível nos depoimentos em que as professoras Eunice e Conceição afirmavam ter necessidade de ir à cidade de Teresina, sede da UFPI, buscar o novo, as mudanças, ferramentas e atualizações para discutir com os discentes, visando sempre impulsionar a renovação da disciplina História da Educação e possibilitar criticidade de seus alunos.

Verificamos que nos Planos de Curso o currículo apresenta-se, muitas vezes, numa teoria tradicional como fora caracterizada por Padilha no decorrer do desenvolvimento deste texto. Contudo, nas falas das professoras entrevistadas percebemos a presença marcante das teorias críticas e pós-críticas definidas também por Padilha (2004), uma vez que as docentes buscavam despertar nos alunos a curiosidade e o desvelar dos porquês dos fatos e fenômenos educacionais através da História da Educação utilizando, para tanto, um olhar filosófico, questionador que superasse a superficialidade, por vezes, apresentadas nos textos didáticos. Pelo exposto podemos afirmar também que a prática pedagógica dessas professoras foi ou está sendo construída dialeticamente como foi teorizado por Horn e Germani (2006); assemelha-se ao descrito por Pimenta quando fala da prática enquanto processo composto de conteúdos, habilidades e posturas; e, finalmente aproxima-se do que Zabala (1998) esclarece acerca das possibilidades mediante as condições existentes.

Concluimos, portanto, que, se a escola tem um papel pedagógico específico, então, o currículo do Curso de Pedagogia de Picos, especificamente através da disciplina História da Educação, ao longo dessas três décadas também o tem revelado na medida em que as diferentes práticas ora enaltecem a transmissão do conhecimento historicamente acumulado, ora são instrumentos de compreensão do passado e ora são ferramentas na solução dos problemas contemporâneos relativos à história, à educação e à história da educação.

Constatamos, finalmente, que o professor ao trabalhar dessa ou daquela maneira, na realidade definiu suas ferramentas teóricas, estabeleceu seus pontos de referências com os quais exerceu sua dimensão hermenêutica uma vez que atribuiu sentidos, produziu interpretações do que viveu nas ações pedagógicas desenvolvidas, inseriu-se em uma vertente teórica e propôs a continuidade de uma reflexão-ação sobre seu projeto educativo, visto que ao educar, o educador já está produzindo uma prática geradora de uma teoria pedagógica, posto que esta constitui aquela, de forma a não se saber onde começa uma e onde acaba a outra.

## Referências

BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: EdUNESP, 1992.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Considerações sobre o ensino da História da Educação no Brasil. In: GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (Orgs). **História da educação**

**em perspectiva:** ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005. (Coleção memória da educação).

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história:** conversas. São Paulo: Artmed, 2000.

DE DECCA, E. S. Memória e cidadania. In: CUNHA, M. C. P. (Org.). **O direito à memória:** patrimônio histórico e cidadania. São Paulo: DPH, 1992, p. 129-136.

GARRIDO, J. A. I. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. **Revista Brasileira de História:** memória, história e historiografia. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v. 13, n. 25/26, set./ago. 1993.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geyso Dongley. **O ensino de história e seu currículo:** teoria e método. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

HUNT, Lynn. Apresentação: história, cultura e texto. In: BURKE, Peter. **A nova história cultural.** 2. ed. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

NÓVOA, Antônio. História da Educação: novos sentidos, velhos problemas. In: Justino Magalhães. (Org.). **Fazer e ensinar História.** Minho, PT: Universidade do Minho, 1998. p. 35-54.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural:** novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

RANZI, Serlei Maria Fischer. Memória e história das disciplinas escolares. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas:** itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007. p.322-354.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte/Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOUSA, Ana Teresa Silva. **A formação do licenciado em pedagogia:** uma questão em aberto. Teresina: EDUFPI, 2003.

# ENTRE SABERES E DISCURSOS: MODERNIZAÇÃO E A INSTRUÇÃO PÚBLICA NO PIAUÍ, NAS DUAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX

Pedro Pio Fontineles Filho<sup>40</sup>  
Isabel Cristina da Silva Fontineles<sup>41</sup>

## Resumo

O presente artigo analisa as relações entre modernização e instrução pública no Estado do Piauí nas duas primeiras décadas do século XX, com ênfase na capital, Teresina. Metodologicamente foram explorados os posicionamentos dos governantes piauienses acerca do ensino público, expressados em Mensagens Governamentais, Leis, Decretos e textos literários. Foi utilizado, também, o Relatório da Sociedade Auxiliadora da Instrução Pública do Piauí, publicado em 1922. Discussões sobre a história da educação levantadas por Brito (1996), Carvalho (2004), Lopes (2001) e Ferro (1994), bem como Bloch (1976), Certeau (1994) e Chartier (1988), acerca da narrativa histórica, compuseram o arcabouço teórico deste estudo. Considera-se que a instrução pública, nesse período, foi marcada por discursos modernizadores e que os problemas de implantação dos sistemas e espaços educacionais decorriam do sistema federativo, que teria deixado o Estado do Piauí alijado das participações orçamentárias.

**Palavras-chave:** História. Educação. Modernização.

## BETWEEN KNOWLEDGES AND SPEECHES: MODERNIZATION AND PUBLIC INSTRUCTION IN PIAUI, IN THE TWO FIRST DECADES OF THE XX CENTURY

### Abstract

The present article analyzes the relations between modernization and public education in the State of Piauí during the two first decades of the XX century, emphasizing the capital, Teresina. Methodologically were explored the views of the Piauienses Governors around the public education, expressed on Governmental Messengers, Laws, Decrees and literature texts. It was also used the Report of the Assistant Society of the Public Education of Piauí published in 1922. Discussions about history of education mentioned by Brito (1996), Carvalho (2004), Lopes (2001) and Ferro (1994), as well as Bloch (1976), Certeau (1994) and Chartier (1988), about the history speech, composed the theoretical basis of this study. It's considered the public education in that period was marked by modern speeches and the problems of implantation of educational systems and spaces came from federative system, which had left the State of Piauí distant from the budget shares.

**Keywords:** History. Education. Modernization.

### Introdução

A educação é uma das muitas facetas do processo de modernização de uma cidade, Não apenas no aspecto das instalações de prédios e aquisição de materiais, mas também no sentido das mudanças de sociabilidades e comportamentos, bem como no tocante aos diferentes usos e significações dados aos espaços destinados à instrução. Nesse sentido, a instrução pública é aqui analisada como ponto de convergência entre os aspectos das transformações materiais dos estabelecimentos de ensino e a idéia da educação como mecanismo de desenvolvimento da sociedade. A educação é vista, também, como a fomentadora do “triunfo na luta pela vida”, como destacou Mathias Olympio. O relatório da Sociedade Auxiliadora da Instrução, apresentado por ele ao governador João Luiz Ferreira, possui um tom de conclamação. Quando o relatório foi concebido, não havia muito tempo, o

---

<sup>40</sup> Ppio26@hotmail.com

<sup>41</sup> Ic.fontineles@hotmail.com

mundo ainda se recuperava dos sofrimentos ocasionados pela grande guerra. Os países ainda buscavam se reerguer e uma das saídas era o ensino. Mathias Olympio diz que seria necessário “armar” as futuras gerações, para que a ignorância não triunfasse.

Nesse sentido, o ensino é pauta recorrente nas falas dos governantes do estado do Piauí, que ressaltam, em suas mensagens governamentais, que o progresso e o desenvolvimento de um Estado e de seu povo dependem, dentre outros aspectos, de bases educacionais sólidas. Nas mensagens de fins do século XIX e dos primeiros anos do século XX nota-se que os discursos transitam entre preocupações com o ensino primário e o ensino secundário. Maria Luísa Santos Ribeiro (2003), afirma, dentre outras considerações, que a República possibilitaria uma ampliação das oportunidades escolares no Brasil e alavancaria o desenvolvimento do país. Esse espírito de esperança na redenção social via instrução ressoaria nas representações acerca do fenômeno da modernização da sociedade piauiense, especialmente no tocante à instrução pública.

No Piauí, os olhares dos governantes acabam direcionando-se, em vários momentos, para o Liceu Piauiense, visto como o espaço de referência para a efetivação das ações no tocante ao aprimoramento do ensino no estado. É interessante notar que a temática é retomada, pelas lideranças políticas, em meio a argumentos que enfatizam, em sua maioria, as dificuldades financeiras e orçamentárias do estado. Dessa maneira, a educação é referenciada tanto como ponto catalisador do futuro do estado, quanto é discutida em seus “atrasos” em decorrência das dificuldades dos cofres públicos. Esse aspecto do financiamento estava muito mais relacionado à instrução primária e as dificuldades que sobre ela se sedimentavam.

O financiamento da educação pública é um assunto cuja história mostra suas configurações em todo o território nacional. Tentando historicizar o financiamento da educação brasileira, no intuito de melhor entender as lacunas do ensino público no Piauí, recorreu-se à análise de José Marcelino R. Pinto (2000) que classifica os estágios do financiamento da educação no Brasil. Segundo José Marcelino R. Pinto (2000), a história do financiamento da educação no Brasil pode ser dividida em três momentos. O primeiro sob a égide dos jesuítas, em um período correspondendo de 1549 a 1759. O segundo momento insere-se no recorte temporal que vai da expulsão dos jesuítas até o fim da chamada República Velha. O último momento compreendido desde a Constituição de 1934 até os dias atuais.

Assim é a classificação feita por Pinto, pautada por uma escolha impulsionada pelas ligações intrínsecas ao objeto. Sob essa perspectiva, “um fato não é um ser, mas um cruzamento de itinerários possíveis” (VEYNE, 1998, p. 45). Dessa forma, o segundo momento definido por Pinto é o que corresponde ao recorte do presente estudo, sem desvalorizar as ressonâncias que momentos pretéritos tiveram no interstício desta pesquisa. Esse período foi marcado pela busca de recursos autônomos de financiamento da educação ou a cargo das definições de recursos para o ensino, por meio das dotações orçamentárias. Ainda segundo Pinto (2000), a Constituição liberal, instaurada com a República, atribuía à família os deveres para com a educação, o que levou a um maior distanciamento das ações do governo central acerca das questões do ensino e conseqüentemente de seu financiamento, algo, aliás, herdado do período colonial que atravessa os séculos e se estende ao século XX.

Na política educacional piauiense nesse período, o financiamento destinado à instrução pública estava subordinado às prioridades destacadas pela administração pública. Em mensagem apresentada à Câmara Legislativa, no dia 1º de junho de 1906, o governador Álvaro de Assis Osório Mendes (1904-1907), referindo-se à implantação da Escola Normal, dizia não ser

“despesa imprescindível” ações orçamentárias voltadas para tal intento. Pode-se dizer, dessa maneira, que “isto é um indício significativo do lugar da educação nas ações do governo e do modo como esta vai se concretizando na ação do governo” (LOPES, 2001, p. 21). Em geral, as aplicações orçamentárias eram direcionadas para outros projetos de melhoramentos urbanos. Tal prioridade punha a instrução em situação de adormecimento, à espera das “sobras” de verbas.

### **Instrução pública nos primeiros anos do século XX: modernização social e cultura escolar**

Além dos aspectos ligados ao financiamento, a falta de professores primários qualificados também é destaque nas falas dos líderes políticos, que diziam faltar idoneidade por parte dos professores. Dessa maneira, o governador do Piauí, Raymundo Arthur de Vasconcelos, em sua mensagem de 1º de junho de 1897, alegando que o seu governo preocupava-se com a difusão do ensino, se referiu à instrução pública:

Devo anunciar-vos que a instrução pública primária não tem correspondido aos grandes sacrifícios do Estado, sempre solícito em difundi-la convenientemente. É lastimável o seu grau de atraso, e isto devido à falta de idoneidade da maior parte dos professores para a escolha dos quais conviria estabelecer-se rigoroso concurso perante comissões competentes. (VASCONCELOS, 1897, p. 31).

Além de atribuir as péssimas condições do ensino primário à falta de critérios na escolha de professores qualificados, Raymundo Arthur de Vasconcelos ainda salienta que em razão das grandes despesas com as escolas existentes à época, fazia-se necessário reduzir o número de tais escolas. Sugere que fosse feita uma distribuição mais proporcional, enfatizando que caberia ao município “fundar escolas auxiliares em benefício de suas circunscrições”. As disputas em torno de quem seria a responsabilidade pela manutenção do ensino público justificam-se pelo fato de que somente o Estado era o principal responsável pelo funcionamento das escolas do período.

Sobre o ensino secundário, Raymundo Arthur de Vasconcelos, mencionando as diretrizes do Decreto n. 63 de 24 de dezembro de 1896, afirma ter reorganizado o ensino secundário fundamental, “dotando o Lyceu Piauiense com um curso integral de ciências e letras, afeiçoado ao plano de estudos do Gymnásio Nacional”. Contudo, o governador esperava pelo repasse de verba destinada pelo Congresso Nacional para a efetivação desse intento, visto que as despesas eram altíssimas.

A postura do governador do Piauí é uma tentativa de aplicação da vontade legislativa, no entanto, com a incerteza da ajuda do governo federal, prefere ser pragmático e atuar mediante suas condições orçamentárias e daí lançando seus olhares para a educação de futuros professores. Isso também demonstra certa precariedade do ensino secundário, visto que os financiamentos eram poucos. Tais condições possuem raízes históricas que as condicionaram, pois, segundo Karl Michel Lorenz (2004), a precariedade do ensino secundário no Brasil é decorrência, em parte, da política implantada por Marquês de Pombal. Isso contribui para que, com a expulsão dos jesuítas, os seminários e colégios existentes à época fossem fechados ou administrados por outras ordens religiosas.

Dessa maneira, a Coroa criou cursos chamados de “Aulas Régias”, nas quais um professor ministrava uma só matéria. Tornaram-se os principais meios para o preparo dos jovens aos



estudos superiores e permaneceram até a fundação do Collegio de Pedro II, que se tornaria modelo para o ensino em todo o país.

As medidas de adequação do Liceu ao programa do Ginásio Nacional eram preocupação constante e exigência feita pelo Governador do Estado, Dr. Coriolano de Carvalho e Silva. O professor Arthur Pedreiras, Diretor Geral da Instrução Pública, assim responde ao Governador do Estado:

Directoria Geral da Instrução Pública

Therezina, 30 de janeiro de 1896.

Temos a honra de passar às mãos de V. Ex<sup>a</sup> o regulamento para a instrução secundária, que nos encarregastes de confeccionar.

Tendo em vista modelar o quanto possível o Lyceu pelo Gymnasio Nacional foi preciso um estudo demorado, e por isso não podemos apresentar o trabalho antes da entrada do anno lectivo, como era nosso desejo.

Foi preciso augmento de cadeiras, afim de leccionar-se todas as disciplinas do Gymnasio, e como não desconhecemos as difficuldades orçamentárias do Estado reunimos algumas a outras cadeiras em que podião ser leccionadas.

Em compensação não cogitamos o augmento de vencimentos, quando é sabido que a instrucção do Piauhy é muito mal remunerada.

Terminando pedimos desculpa a V. Ex<sup>a</sup> das imperfeições dos trabalhos que nos confiastes.

Saúde e fraternidade,

Arthur Pedreiras (PEDREIRAS, 1896).

Arthur Pedreiras menciona a necessidade de ampliação das cadeiras para a adequação ao programa do Ginásio Nacional. O diretor Geral da Instrução Pública ressalta que, conhecendo as condições orçamentárias do Estado, teve de fazer a adequação reunindo algumas cadeiras. Além disso, mesmo não tocando diretamente no assunto da remuneração do professorado, sutilmente chama a atenção para a má remuneração, dizendo que a instrução do Piauí era muito mal remunerada. O cerne principal do documento referia-se à adequação ao Ginásio Nacional, pois isso significaria a efetivação de uma educação moderna, visto que o programa nacional também se propunha como sendo moderno.

Os ideais de uma sociedade e de uma educação moderna perpassavam, também, pela preocupação com o tempo. O passado e as práticas que o perpetuavam eram vistos como contrários ao futuro. Este era valorizado em suas possibilidades de impulsionar o presente. As sociedades modernas marcaram o tempo como o medidor entre o novo e o antigo, entre o passado e o futuro. O tempo é tomado como regulador das ações humanas e normatizador de suas práticas. Esse caráter regulador do tempo também estava expresso nas preocupações voltadas para a modernização da instrução pública. O bom andamento das aulas e atividades educacionais estava vinculado à marcação do tempo.

O tempo configura-se como marcador de condutas e, nesse sentido, os relógios são instrumentos que a sociedade padronizou para perceber suas permanências e suas mudanças. O relógio é orientador da sociedade que contribui para harmonizar comportamentos. Essa perspectiva se justifica pelo fato de que os relógios “não são outra coisa senão ‘contínuos evolutivos’, processos físicos dotados de um desenrolar contínuo, elaborados pelo homem e padronizados em algumas sociedades para servir de quadro de referência e escala de medida” (ELIAS, 1998, p. 40).

Isso pode ser percebido no ofício n. 133, de 30 de setembro de 1899, enviado ao Governador do Estado, Raimundo Artur de Vasconcelos, pelo Diretor Geral de Instrução Pública, o

professor Arthur Pedreiras. No ofício, consta a cópia do pedido do Professor Benedito Lemos, para a aquisição de um relógio para a escola a seu cargo. No requerimento, o professor Benedito Lemos assim se expressa acerca do relógio:

Dobram-se já, Sr. Director, mais de dois annos desde a criação desta aula, e ainda não foi Ella provida de um de seus mais indispensáveis moveis: refiro-me a um relógio, que como sabeis, é necessidade palpitante em estabelecimentos públicos, mormente frequentados por grandes collectivos. Posição difficil, milindrosa, a minha, que é de professor, tem tido mais um embaraço, tal qual a falta de um regulador do tempo.

Não descuidei-me, Sr. Director, desse importante móvel durante a directoria transacta e o nosso illustre antecessor mostrou-se attencioso às minhas reclamações, porém um estorvo qualquer, creio que oriundo da insufficiencia de verba, privou-o que regulasse os trabalhos della. (LEMOS, Benedito. *Ofício n. 133*, 30 set, 1899).

Para o professor, decorridos mais de dois annos, é inadmissível que um estabelecimento de ensino não possua “um de seus mais indispensáveis móveis”. O relógio é o instrumento de organização da coletividade. Segundo o professor, em outros momentos do requerimento, a falta de um relógio acarretaria vários aborrecimentos, principalmente pelo fato de que muitos alunos iriam submeter-se a exames finais e parciais e, por não ter como marcar o tempo, teria de “organizar mortificantes trabalhos”. A falta do relógio teria prejudicado as atividades do professor nas aplicações dos exercícios e exames ao alunado, que iria prestar exames em breve. Além desse aspecto modernizador da instrução, o ofício enviado por Arthur Pedreiras demonstra um panorama do cotidiano das atividades desenvolvidas nos ambientes educacionais e expressa como se dava a cultura escolar da época, que apresentava uma percepção particular do tempo a ser pensado e cumprido nos espaços escolares.

### **Entre trajetórias: ensino e o papel dos professores na instrução pública**

As ações dos governantes, no intuito de modificar o quadro educacional da população, contribuíram para as transformações do cenário urbano da cidade de Teresina. Alguns estabelecimentos de ensino não funcionavam em sede própria, mas sim em prédios que não foram projetados para esse fim. Foram vários os casos de colégios que funcionaram em prédios que eram alugados ou redirecionados para tal função. Além disso, havia as aulas ministradas por particulares, o que demonstra a dispersão do ensino. As políticas de superação das dificuldades que impediam o melhoramento da instrução pública esbarravam, em certa medida, na falta de prédios próprios que pudessem abrigar as atividades educacionais, o que desencadeava o uso de vários locais para assumirem novas funções.

O Seminário é um exemplo de que a modernização da instrução perpassava pela transformação dos usos dos estabelecimentos de ensino, em decorrência dos projetos de modernização da instrução pública no Estado e na cidade. Isso demonstra que a cidade não se transformava somente nos seus aspectos inteiramente visíveis, pois novos significados de seus espaços davam à cidade outras formas, outros sentidos e novas sociabilidades. Símbolo do Poder Público, pois foi a Casa do Barão de Gurguéia, um dos homens mais influentes e ricos de Teresina. O estabelecimento foi (re) significado quando transformado em estabelecimento de ensino com proposta religiosa.

Como um dos símbolos do incremento instrucional em Teresina, o Colégio Sagrado Coração de Jesus – Colégio das Irmãs – está situado, desde 1906, na atual Avenida Frei Serafim. Até a década de 1920, pelo menos, a avenida não passava de um caminho repleto de mato cortado por algumas veredas, o que dava à cidade a imagem de uma cidade ainda rural. O acesso aos estabelecimentos de ensino perpassava, também, pela configuração urbanística da cidade. Isso reforça a noção de que muitos projetos de modernização do ensino não eram acompanhados pelas mudanças urbanas da cidade. Isso significa que a demanda educacional forçaria a adequação dos espaços para fazer parceria com os sentidos modernizadores da instrução pública.

Em mensagem apresentada à Câmara Legislativa em 1º de junho de 1910, o governador Antonino Freire da Silva ressalta a importância da criação da Escola Normal<sup>42</sup> como instrumento desencadeador do projeto de modernização da instrução primária e do próprio povo piauiense, por meio da difusão de novas mentalidades. Os problemas da instrução pública primária, conforme as lideranças político-administrativas seriam resquícios do regime político predecessor, no qual os professores eram inaptos. Dessa maneira, “a Escola Normal servia para marcar um início de ruptura desse quadro por formar professoras modernizadoras da sociedade piauiense” (LOPES, 2001, p. 26).

O destaque atribuído ao caráter modernizador inaugurado pela implantação da Escola Normal indica que a preocupação em inserir o Piauí na modernidade não se restringia aos aspectos físicos, mas estendia-se aos diferentes âmbitos sociais, sobretudo ao ensino, responsável em disseminar tal proposta na sociedade. Por essa perspectiva discursiva, compreendia-se que na escola seria construída a ruptura com o atraso, cujo portal de passagem para o progresso seria a escola.

O governador do Estado, Arlindo Francisco Nogueira, alguns anos depois de Arthur de Vasconcelos, defendia a bandeira de que um verdadeiro regime democrático deve estar embasado nos progressos do ensino primário, devendo constituir o principal cuidado dos governos. Para Arlindo Nogueira, a democracia alicerçava-se no esclarecimento de seu povo, que passa a ter escolhas seguras de seus dirigentes representantes. Assim como o fez Arthur de Vasconcelos, que evidenciou o despreparado dos docentes, Arlindo Nogueira admite que a instrução primária ainda se encontrava em péssimas condições de desenvolvimento e endossa a ideia de que

Em geral pouco preparados os professores e mal providas de livros as escolas, a instrução primária entre nós ressentia-se de falhas que não serão fáceis de corrigir. [...] As leis sobre o ensino, seus regulamentos por melhores que sejam e contenham as mais úteis medidas, são corpos sem vida, já pela falta de idoneidade da parte da maioria do professorado, já, finalmente, pela falta de fiscalização da parte dos inspetores escolares, que limitam suas funções a atestar, nem sempre com critério, a assiduidade do professor na aula, para o fim de receber este o ordenado do mês. (NOGUEIRA, 1902, p. 23).

Nas observações de Arlindo Nogueira, percebe-se uma análise das dificuldades de uma instrução primária de qualidade não apenas pela falta de preparo de muitos professores, mas

---

<sup>42</sup>Segundo Maria do Amparo Borges Ferro (1994), a primeira Escola Normal no Piauí foi instalada no dia 3 de fevereiro de 1866, em Teresina, como previa o regulamento de 06 de setembro de 1864 e em consonância com a Lei Provincial nº 565 de agosto daquele ano. A partir dessa data, o ensino normal passaria por uma série de extinções, pois foi extinto inicialmente em 1867. No ano de 1874 extingue-se o curso que havia sido criado em 1871, em anexo ao Liceu. Em 1882 foi criado outro curso, que foi extinto no ano de 1888.

também pela escassez de livros e pela conivência de inspetores escolares que fazem vistas grossas às faltas dos professores – práticas relacionadas ao atraso que impedia o progresso ser implantado.

Na mesma mensagem à Assembléia Legislativa, o governador Arlindo Nogueira diz não poder propor reformas, pois sabe que para ter professores qualificados e empenhados seria necessário um pagamento ou remuneração condigna, o que era impossível ao se mensurar as condições financeiras do Estado. Por essa razão, o governador deixou de regulamentar a lei n. 267, votada em ano anterior, que estabelecia a obrigatoriedade do ensino, desobrigando o Estado de sua implantação e manutenção. Ao finalizar suas arguições acerca da instrução pública no estado, no ano de 1902, Arlindo Nogueira expõe o número de professores, alunos e escolas naquele momento. Eram noventa professores que ministravam o ensino primário em oitenta e oito escolas, que tinham 2.816 alunos matriculados, dos quais 2.135 freqüentavam em média. Sobre o ensino secundário, apenas enfatiza que era distribuído no Liceu Piauiense e que os professores eram de idoneidade conhecida, diferente dos que atuavam no ensino primário, que eram vistos como o inverso. Ao que parece, segundo o discurso oficial do período, a idoneidade do magistério era proporcional ao grau de instrução recebida. Muitas tentativas para dinamizar a instrução pública eram tomadas. Nesse sentido, ações para universalizar a instrução, como a criação da escola noturna municipal, eram tomadas visando maior alcance social. O literato Clodoaldo Freitas, historicizando a instrução pública da cidade, salienta que

Em 1902, sob proposta do então conselheiro municipal e diretor da instrução pública, o saudoso professor Arthur Pedreiras, foi criada a escola noturna municipal, sendo nomeado o professor Francisco Marques para regê-la, por indicação do mesmo diretor da instrução pública, que exigiu na ocasião que o propunha, porque tinha em vista dar à escola noturna um professor prático, habilitado e cumpridor de seus deveres. (FREITAS, 1988, p. 115).

A escola noturna municipal supracitada teria uma matrícula regular, com uma média de cinquenta alunos a cada ano, até o ano de 1911, quando Clodoaldo Freitas escreveu *História de Teresina*. Nesse mesmo ano, o autor afirma que havia três escolas noturnas em funcionamento e com freqüência regular do alunado. No ano de 1907 foi inaugurada a escola noturna<sup>43</sup> mantida pelo Centro Proletário – centro beneficente criado no dia 1º de janeiro de 1904.

No ano de 1903, novamente Arlindo Nogueira, em mensagem à Assembléia Legislativa, afirma que “generalizar e desenvolver o ensino primário para todas as camadas sociais é dever máximo dos governos republicanos” e segue dizendo:

Tenho com a mais desvelada solicitude procurado melhorar a instrução pública, mas apesar disso e de executar fielmente as medidas patrióticas que tendes

---

<sup>43</sup>Segundo Clodoaldo Freitas, em seu livro *História de Teresina*, publicando em 1911, o art. 15 da resolução nº 753 de 29 de agosto de 1871 autorizou a criação de uma escola noturna. A Portaria de 12 de setembro de 1871, na presidência do Dr. Manoel de Rêgo Barros Souza Leão, criava uma escola normal na capital. A primeira escola noturna em Teresina foi fundada no dia 17 de agosto de 1880. Foi um empreendimento feito com recursos particulares do farmacêutico Eugênio Marques de Holanda. Foi autorizada a funcionar em prédio situado na Praça Saraiva, onde já funcionava uma escola diurna. A primeira escola noturna no Estado foi fundada em 1870 por Dr. Deolindo Moura e David Caldas.

adotado sobre esse importante assunto, ela acha-se em completa decadência; Esta é a verdade que deve encher-nos de tristeza. (NOGUEIRA, 1903, p. 08).

Por essas falas de Arlindo Nogueira, nota-se que o desenvolvimento das políticas educacionais estava relacionado a argumentos progressistas. Em geral, os discursos oficiais, expressos nas mensagens governamentais, reforçam os ideais de modernização, pois o futuro da cidade de Teresina, e de todo o Estado, teria como uma de suas molas propulsoras a própria melhoria da instrução pública. Teresina, como nas demais ações modernizadoras, dispunha de uma condição privilegiada, pois “as escolas da capital eram as que mais se beneficiavam com as modernizações propostas pelo poder estadual” (LOPES, 2001, p. 186).

Além disso, os projetos de modernização do ensino, em certos aspectos, entrecruzavam-se com as propostas defendidas pela política dos governos. Por esse prisma, Arlindo Nogueira afirma que tornar a instrução pública mais universal e democrática era função indissolúvel dos governos que pretendessem praticar os planos republicanos. Seria, na fala de Arlindo Nogueira, uma questão “patriótica”. Outro aspecto pulsante na mensagem do governador Arlindo Nogueira é que, além de a instrução pública encontrar-se “em completa decadência”, a educação que era desenvolvida ainda não contemplava todos os segmentos sociais. Patriotismo seria, portanto, sinônimo de combate ao atraso, que se manifestam na decadência vivenciada na instrução pública da época.

É importante lembrar que essa perspectiva cívica defendida pelo governador Nogueira estava em consonância com o que era proposto nos ideais republicanos no período histórico analisado. Arlindo Nogueira não estava, portanto, variando no enredo proposto pela República, mas nele inseria-se de maneira exemplar, por meio de suas propostas e construções discursivas. Segundo Itamar Sousa Brito (1996), o regime republicano teria surgido, ou pelo menos pensado, como a promessa para o revigoramento da instrução pública, mas isso não teria se concretizado por completo, pois os legisladores “continuavam com suas vistas voltadas para outros problemas e quando cuidavam do ensino era para aplicar-lhe novas normas ou fazerem reformas quase sempre inexecutáveis” (BRITO, 1996, p. 34).

Mesmo diante das inúmeras tentativas dos governantes de impulsionar o ensino público, Clodoaldo Freitas destaca as dificuldades elencadas nas mensagens governamentais para a não efetivação de uma instrução pública satisfatória. No leque desses empecilhos, sobressaíam-se os poucos recursos financeiros e a falta de idoneidade do professorado. Segundo Clodoaldo, todos os governantes têm atribuído à instrução pública, primária e secundária, importante papel para alavancar o progresso não só de Teresina, mas de todo o Estado. No entanto, Clodoaldo afirma que, mesmo cientes desse infortúnio, os governantes não conseguiram tomar decisões enérgicas para elucidar o problema. Isso se justificaria ao passo que

A preocupação dos nossos governos, antes e depois da república, foi, em teoria, sempre esta e todos, infelizmente, conhecendo o mal, que ainda existe, nunca procuraram mitigá-lo pela escolha inteligente, e, fora dos partidos, de pessoal idôneo para o magistério. Professores analfabetos deviam produzir discípulos analfabetos e a coisa era tão comum, que já se não exigia nada para ser professor. (FREITAS, 1988, p. 89-90).

Para reforçar essa crítica, o literato Clodoaldo Freitas revela que “aqui na capital, não há muito tempo, exerceu o professorado, um indivíduo analfabeto” (p. 90). Para o autor, o governador da época – que não tem o nome revelado por Clodoaldo – sabia e era conivente com o caso. Tal relato mostra que, além dessa inoperância dos poderes públicos, no intuito de sanar os problemas longamente elencados, como aqueles relacionados ao mau funcionamento da instrução pública, havia as conveniências partidárias, uma vez que os governantes, mesmo conhecendo “o mal” nunca procuraram solucionar com a contratação de pessoal idôneo “fora dos partidos”.

Nota-se assim, que as propostas progressivas em relação à instrução pública defendidas pelos governos republicanos conviviam com práticas semelhantes às utilizadas no período monárquico, cuja denominação recebida constantemente vinha acompanhada da pecha de atrasadas ou obsoletas.

No entanto, essa proeza de introduzir a instrução na modernidade não deveria recair somente à alçada dos poderes públicos, “mas também da iniciativa particular, da cooperação dos pais de família e principalmente de um bom mestre”, ressalta Arlindo Nogueira. Ser moderno no quesito educação era uma postura que deveria ser assumida por toda a sociedade, portanto, não sendo atribuição unicamente do Estado, mas a ele recairia o papel da condução dessas ações.

A mensagem do governador ressalta que a decadência da instrução pública ainda tem suas ligações com a falta de professores idôneos para ministrarem os conhecimentos básicos da língua portuguesa à população em idade escolar. Arlindo Nogueira admite que outras causas têm corroborado para o estado lastimável da instrução primária, mas seriam causas que só o tempo, bem como a honesta e constante fiscalização e a regeneração financeira do Estado encarregar-se-iam de eliminar.

Nota-se, com isso, que o poder público passava a atribuir quase exclusivamente à atuação dos professores a baixa qualidade do ensino sendo recorrente a discussão detalhada em relação à reduzida qualidade na formação dos docentes como responsável pelas dificuldades enfrentadas no ensino em Teresina e no Piauí. Porém, os demais elementos que também contribuíam para tal cenário histórico eram tratados de forma genérica e superficial, quase sendo naturalizados pelos governadores da época.

O magistério, portanto, era responsabilizado pelo nível de obsolescência da instrução no período, exceto quando se tratava do ensino secundário, pois em relação ao ensino secundário e suas novas necessidades, Arlindo Nogueira advoga que

A instrução secundária ministrada no Lyceu Piauiense por um corpo docente, apto e competente, tem correspondido aos intentos que dictaram sua criação. Sendo uma grande necessidade para os nossos jovens patrícios desprotegidos da fortuna uma escola profissional que os habilite a ganhar honradamente os meios de subsistência, desejo dar este anno execução à lei nº 255 de 13 de julho de 1900, que criou nesta cidade um estabelecimento de educação com a denominação de Lyceu de Artes e Offícios, para o que deveis habilitar o governo com os créditos necessários. (NOGUEIRA, 1903, p. 27).

O perfil dos docentes que ministravam aulas no Lyceu Piauiense difere bastante do descrito nas escolas primárias. A competência e a aptidão são destacadas como virtudes que deveriam ser seguidas em outras instituições de ensino, como o Lyceu de Artes e Ofício, conforme sugestão do próprio governador do Piauí.

Arlindo Nogueira, argumentando com os membros da Assembléia Legislativa, assegura que a instalação daquele instituto profissionalizante, que teve sua inauguração adiada por muito tempo em razão das deficiências orçamentárias, não aumentaria as despesas dos cofres públicos do Estado, a não ser nos dois primeiros anos de implantação e aprimoramento. O Lyceu de Artes e Ofício tratava-se de um projeto profissionalizante com claros objetivos de atender aos jovens pobres da cidade de Teresina.

Tal instituto funcionaria com organização modesta e simples, que, de acordo com Arlindo Nogueira, preencheria uma grande lacuna no Estado, que não dispunha de fábrica de móveis, de calçados e outros artefatos, nem mesmo oficinas que pudessem atender prontamente as demandas dos pedidos urgentes. Arlindo Nogueira chama atenção para os grandes benefícios da instalação desse estabelecimento de ensino profissionalizante. Após a montagem do estabelecimento, levaria pouco tempo para a redução nas despesas do orçamento, pois os móveis para repartições públicas, o fardamento e calçado para o corpo militar da polícia serão preparados naquele estabelecimento, dando alívio aos cofres públicos.

É importante notar a diferenciação feita pelo governador em relação ao ensino ministrado para os “jovens desprotegidos de fortuna”, que deveria ser um ensino profissionalizante, que os habilitassem a ganhar sua subsistência, daquele que era proposto aos jovens abastados, cujo ensino visava ao prosseguimento nos estudos e à ocupação de outros espaços de prestígio no seio social. Destaca-se a importância atribuída pelos governos republicanos ao ensino profissionalizante, considerado um importante aliado na conquista do progresso na sociedade que se pretendia estruturar.

Vale lembrar que os olhares sobre a importância do Liceu Piauiense na formação dos cidadãos piauienses remontam a períodos pretéritos, pois em certos momentos da administração do Estado ele era considerado um dos marcos na introdução do Piauí na auto-suficiência, pois se defendia a idéia de que

[...] é conveniente desde já colocar o Lyceu desta capital em condições de poder satisfazer aos fins de sua criação, ampliando o seu programa de ensino, de sorte que a mocidade piauiense não tenha de se ver na contingência de fazer sacrifícios, muitas vezes superiores às suas forças, indo estudar em outros Estados. (CARVALHO E SILVA, 1893, p. 27).

Implantar um ensino de qualidade no Piauí, semelhante ao ministrado em outros centros urbanos no Brasil, significava pôr o Estado no mesmo nível de desenvolvimento que outros Estados tidos como modernos.

Além disso, associação entre formação escolar e cargos burocráticos é uma característica presente em diferentes momentos da história brasileira, inclusive, José Murilo de Carvalho (2003), ao discutir a sociedade brasileira durante o período monárquico, analisa a importância da instrução na composição e organização dos quadros burocráticos que administraram e conduziram o Estado brasileiro durante a configuração histórica do Império, característica que se verifica também após a implantação da República, como se nota na correspondência do governador do Piauí, Coriolano de Carvalho e Silva, em 1903.

Para alcançar tal intento de adequação do Liceu ao programa do Gymnásio Nacional, o governador Coriolano dizia ser de extrema urgência a criação das cadeiras de alemão, ciências físicas e história natural. A criação dessas novas cadeiras iria contribuir para o acréscimo das despesas e do orçamento público, mas isso seria contrabalançado em parte pela supressão do lugar de diretor, podendo qualquer um dos professores daquele estabelecimento acumular essas funções, mediante uma gratificação, conforme o aumento de trabalho que pudessem ter. O governador Coriolano ainda ressaltava que muitas crianças pobres encontravam-se em um estado de abandono por não disporem de recursos indispensáveis para freqüentarem os estabelecimentos de instrução. Nesse sentido, clamava em favor do restabelecimento do antigo estabelecimento do Colégio de Educandos Artífices<sup>44</sup>, para suplantar o estágio de ignorância no qual se encontravam vários jovens e crianças do Estado.

Além disso, estabelecimentos como esse surgiam “com o intuito de controlar a população carente, que vivia perambulando pelas ruas da cidade e provocava conflito e angústia à sociedade” (ARAÚJO, 1995, p. 14). Por esses discursos governamentais, observa-se que a carência que atingia significativa parcela da população piauiense afetava também o atendimento ao ensino público, que também assumia seu caráter de controle social.

O quadro de deficiência na escolarização do Piauí assemelha-se ao vivenciado em todo o Brasil, pois, Segundo Maria Luísa S. Ribeiro (2003), “em 1920, 65% da população de quinze anos e mais era analfabeta”. Esse percentual passaria a ser maior no mesmo período, segundo essa autora, se forem considerados os brasileiros de todas as idades, subindo para 75% a parcela de analfabetos. Diferentes níveis de ensino foram afetados por esse cenário de carência. O ensino secundário, dessa forma, no geral, ficou circunscrito a um reduzido e abastado público. Esse nível de ensino, embora com problemas, apresentou melhor estrutura, como no quesito qualidade dos professores.

O reconhecimento da competência do corpo docente atuante no Liceu é recorrente, mas ainda haveria certas lacunas no seu programa de ensino que impossibilitava ao alunado seguir com maior facilidade nos cursos superiores. Em 1906 o governador Álvaro de Assis Osório Mendes comunica que

A instrução secundária continua a ser ministrada no Lyceu Piauiense, em cuja corporação docente figuram professores de incontestável competência, mas a verdade é que na vigência dos exames parcelados, não recebem ali os estudantes o preparo preciso para com facilidade e real proveito seguirem os cursos superiores. (MENDES, 1906, p. 31).

Mais uma vez a preocupação com o acesso ao ensino superior faz-se notar no discurso governamental. A modernidade não impediu que o Piauí convivesse com a dicotomia na proposta de ensino vigente no Brasil: uma escola cuja função era dar condições de prosseguimento dos estudos e outra que deveria preparar para o mercado de trabalho. A primeira, voltada para os grupos mais abastados da sociedade; a segunda, restrita às camadas populares. Nem a mudança do regime político, nem a passagem do século alteraram muito essa perspectiva.

---

<sup>44</sup>Esse estabelecimento foi encaminhado pela Lei n. 220, de 24 de setembro de 1847 e foi inaugurado no dia 1º de dezembro de 1849, na administração do Dr. Anselmo Francisco Piretti. Iniciou suas atividades com 15 órfãos que freqüentavam as oficinas de carpina, marceneiro, ourives, alfaiate, ferreiro e sapateiro. O estabelecimento foi extinto pela Lei n. 808 de 4 de agosto de 1873. Nesse mesmo ano, a Lei n. 824 de 12 de agosto determinava a criação do Internato Artístico, mas foi extinto no ano de 1875, pela Lei n. 185 de 16 de junho do mesmo ano.



As atenções sobre o ensino secundário, especificamente sobre o Liceu continuavam pauta nas ações governamentais do Estado. Em 1928, o governador Matias Olympio de Mello, em mensagem à Assembléia Legislativa no dia 1º de junho de 1928 destacava que para melhorar o atendimento daquele estabelecimento de ensino foram feitas reformas, por intermédio do Diretor de Obras Públicas, no sentido de comportar “os serviços lectivos do Lyceu, com um curso activo de cinco anos”.

Após as modificações no prédio, que tinham instalado mais quatro classes e dois gabinetes, o quadro de disciplinas daquela época era assim distribuído: Português, Aritmética, Álgebra, Geografia, Cronografia, Cosmografia, Física, Química, História Universal, História do Brasil, Filosofia, Instrução Moral e Cívica, Desenho e Escrituração Mercantil. Mesmo com essas adequações no prédio e no cronograma curricular do Liceu, o governador Matias Olympio menciona a redução de matriculados que caiu de 108, em 1927, para 82, em 1928. Conforme o diretor do Liceu àquela data, reproduzida na mensagem governamental

As causas dessa decadência de matrícula residem na concessão federal do Decreto 5.303 – A, de 31 de outubro de 1927, que permitiu novo regimem de exames parcellados, determinando que muitos alumnos abandonassem a garantia e solidez do estudo systemático do curso, para aproveitar os privilégios do mesmo Decreto, pelo qual poderão concluir os exames mais rapidamente, ainda que com o mais breve conhecimento das matérias. (MELLO, 1928, p. 19).

Note-se que a defesa do diretor do Liceu reforçava a idéia de que não havia nada de errado ou incomum nos serviços oferecidos no estabelecimento, enfatizando que o problema originava-se em função das determinações do decreto federal, cujos privilégios oferecidos aos alunos seriam questionáveis por comprometer o conhecimento das matérias. Esse aligeiramento das matérias estava em consonância com o cenário histórico da época, segundo o qual ser moderno implicava em ganhar tempo. Esta compreensão expandiu-se ao ensino e afetou os exames do Liceu Piauiense com sua celeridade, vista pelo governador como comprometedora da qualidade do ensino.

Em contrapartida, a instrução primária continuava com seus cambaleantes passos, cujos problemas estavam vinculados, conforme os discursos dos governadores até aqui mencionados, à falta de professores qualificados e pela escassez de recursos monetários para a remuneração de professores melhor preparados. Álvaro Mendes afirmava que

Toda solicitude e esforços dos poderes públicos reclama a instrução popular, que infelizmente está ainda muito longe do grão de adiantamento, que já deveríamos ter atingido. A causa deste lastimável atrazo não é devido tanto, forçoso é confessá-lo, à falta de leis e reformas bem planeadas, como mui especialmente a costumes e condições locais, contra os quaes urge reagir. A instrução primária, que cumpre religiosamente difundir-se por todo o povo, depende essencialmente de professores habilitados e dedicados, que não é fácil encontrar para as localidades centrais com a parca remuneração que o Estado lhes oferece. (MENDES, 1906, p. 32).

O governador Álvaro Mendes destaca que, como elemento agravante, os pais pobres que moravam nas regiões mais interioranas do Estado não tinham condições de prover tal educação, pois se encontrariam distantes das sedes das vilas e cidades, evidenciando que a instrução restringia-se aos espaços urbanos. O governador salienta, então, que na lei n. 267 de 20 de junho de 1901 estava decretada a obrigatoriedade do ensino primário. É importante

destacar o que Ribeiro (2003, p. 84-85) afirma ao lembrar Florestan Fernandes, que “assinala o fato de o crescimento das oportunidades escolares ter sido um mérito do governo republicano”. Tal lei ainda estabelecia multa conversível em prisão por 4 dias para “os pais, tutores e curadores, que deixassem de matricular nas escolas públicas e particulares os menores de 9 anos”. Mesmo a educação primária não sendo ofertada de maneira satisfatória, ao menos nos estabelecimentos públicos, as normas de punição eram bem taxativas. Contudo, Álvaro Mendes diz que tal lei ainda não havia sido regulamentada e não achava conveniente esse *desideratum*, pois as autoridades que a pusessem em execução estariam diante de considerações morais, dignas de respeito.

Essa medida apresenta o grau de intervenção estatal no ordenamento do estado, adotando ações que o aproximassem do que era considerado moderno à época, mesmo que isso ocorresse de forma compulsória ou apenas mediante normas escritas, que não eram implantadas na prática. Um Estado que apresenta as punições, mas não oferece condições práticas de inserção da população nos benefícios prometidos, aquilo que Nicolau Sevcenko (1999) denominou de “inserção compulsória na Belle Époque”, referindo-se à modernização excludente ocorrida nas primeiras décadas da República brasileira.

### **Tempos de (in) certezas: horizontes da instrução pública na década de 1920**

A década de 1920 é iniciada com a esperança de superação da trajetória de percalços da instrução pública. Tal euforia era sentida em todo o país, pois se discutiam as possibilidades de reformulação da educação. Na capital piauiense, o tom era de que os males que acometiam o bom andamento da instrução também eram responsáveis por outros problemas que Teresina e todo o Estado enfrentavam, pois se dizia que

Padecemos de enfermidades alarmantes, proliferando no pântano do analfabetismo, colônia tenebrosa de mais de noventa por cento da população, onde se geram e multiplicam todos os dissolventes da saúde do corpo e do espírito. (MARTINS, 1920, p. 7-8).

Para Elias Martins (1920), a anarquia pela qual a sociedade teresinense passava devia, em grande medida, à desestruturação da instrução pública e aos grandes índices de analfabetismo. As “enfermidades” não se restringem aos aspectos físicos, mas, como destaca Elias Martins, ao próprio espírito, visto que o universo de analfabetos corroborava o quadro de miséria e de fome. Essa mesma preocupação esteve presente nas instâncias do poder público. Sobre a administração pública, Elias Martins (1920, p. 10) fala da importância de uma ação pública comprometida, visto que “administrar é prever, evitar o mal, produzir o bem”. No relatório da Diretoria da Sociedade Auxiliadora da Instrução, publicado em 1922, é feito um balanço analítico das condições materiais, humanas e financeiras da instrução pública em Teresina e nas demais cidades piauienses. O relatório apresenta-se em forma de livro, que está intitulado de “A Instrução Pública no Piauí”. Em nota de abertura do livro, a diretoria diz não haver momento melhor para a exposição da instrução pública no Estado, visto que àquela data comemorava-se o centenário da independência política do país<sup>45</sup>.

---

<sup>45</sup>Sociedade fundada no ano de 1908 e inaugurada em 1º de janeiro de 1909 para, inicialmente, financiar as despesas da Escola Normal Livre, que fora fundada para atender os segmentos sociais mais humildes. Com esse objetivo muito restrito, a sociedade foi praticamente fechada, sendo reativada na década de 1920. No dia 06 de julho de 1921, o governador João Luiz Ferreira enviou comunicado a Mathias Olympio de Mello, para

Segundo a própria diretoria, esse panorama da instrução pública nasceu da necessidade de se “estudar as causas da decadência do nosso ensino e de apontar os meios de removê-las” (p. 05). Buscava-se cartografar a instrução pública em Teresina e demais cidades piauienses para, a partir de então, pudessem ser dados passos mais firmes em direção à otimização do ensino. Em resposta à convocação feita pelo Governador João Luiz Ferreira (1920-1924), Mathias Olympio, em julho de 1921, diz que a importância do ensino público era de tal figuração que em toda parte do mundo tinham sido feitas ações para o seu desenvolvimento. Contudo, os exemplos mundiais não estavam tendo ressonâncias práticas no Estado, no tocante ao ensino primário. Segundo Mathias Olympio, antes das diversas leis que tornavam obrigatório o ensino primário, os governos deviam se preocupar com a formação de seus professores. As leis que versavam sobre tal obrigatoriedade tornaram-se inertes e obsoletas, em função de que

No regime decahido, como nos primeiros dias da República, nada se fez pelo ensino. As escolas viviam abandonadas e entregues a pessoal absolutamente incompetente. Chegou mesmo a ser comentado na imprensa o caso de uma professora do interior inteiramente analfabeta, que percebeu durante muitos anos os vencimentos do cargo, considerado pelo marido como achego em retribuição a serviços políticos, anteriormente prestados. Um outro, certa vez, castigava os discípulos porque haviam datado as escriptas de 1º de outubro, quando ao seu ver, deviam ser de 31 de setembro. (MELLO, 1922, p. 12).

Com esses argumentos, inclusive citando o jornal “Pátria”, n. 184 de 11 de outubro de 1905, Mathias Olympio afirma que os primeiros anos do século XX não foram encaminhados de tal maneira que pudessem contribuir para o preparo de professores para o ensino primário. Somando-se a isso ainda se observava que a maioria dos prédios escolares, nos idos de 1910, não apresentava condições adequadas ao ensino. Quanto a isso, Ribeiro (2003, p. 85) afirma que no Brasil “ainda em 1907, o tipo comum de escola primária é a de um só professor e uma só classe, agrupando alunos de vários níveis de adiantamento”.

Além disso, a assertiva de Mathias Olympio corrobora a informação dada por Clodoaldo Freitas, em seu livro *História de Teresina*, escrito em 1911, quando fala de casos de professores analfabetos em pleno exercício das funções. A “retribuição a serviços políticos” também havia sido denunciada por Clodoaldo. Isso deixa transparecer que “a influência política na contratação de professores na rede pública acontecia rotineiramente” (FERRO, 1994, p. 86). Geralmente ocorria indicação feita por pessoas de poder ou prestígio político, desvalorizando-se o preparo para o magistério e isso contribuía para aquilo que a quase totalidade dos governantes debatiam: o despreparo dos professores.

Conforme Mathias Olympio, somente em 1908 procurou-se focalizar esforços efetivos para o soerguimento do ensino. É salutar dizer que essa anemia nas ações para a superação da decadência do ensino estava atrelada aos acontecimentos nacionais, pois, como lembra Nicolau Sevcenko (1999), de 1889 aos idos de 1904 o país passou “por uma série contínua de crises políticas” (p. 25) em decorrência do reajuste social surgido com a ordem republicana. Ações mais enérgicas para a melhor configuração do ensino se manifestaram com a fundação da Escola Normal Livre na cidade de Teresina. No ano de 1910, no governo de Antonino Freire

---

compor comissão de estudo sobre a instrução pública. À data de 1922 a Diretoria da Sociedade era composta por: Mathias Olympio (Presidente); Pedro Borges da Silva (Vice-Presidente); João Osório Prophirio da Motta (1º Secretário); Francisco Portella Parentes (2º Secretário); Manoel Raimundo da Paz Filho (Tesoureiro); e Anísio de Britto Mello (Orador).

da Silva, a Escola Normal Livre foi transformada em Escola Normal Oficial<sup>46</sup>. O objetivo da Escola Normal Livre era a maior difusão do ensino como uma proposta democrática da instrução. Sua proposta pedagógica também era diferenciada. Enquanto o ensino tradicional, com matizes clericais, distribuía suas nove cadeiras em um período de três, na Escola Normal Livre havia dezenove cadeiras distribuídas em um interstício de quatro anos de frequência<sup>47</sup>. Mesmo tendo funcionado apenas por um ano, a Escola Normal Livre foi valorosa para a instrução no Piauí, visto que

Sua curta existência, contudo, ajudou a forjar o modelo de professorado ideal para as escolas públicas e mostrou a necessidade e a viabilidade de se ter docentes com formação profissional específica para servir como agentes de modernização da sociedade piauiense. (LOPES, 2001, p. 32).

O modelo ideal de professorado tinha apoio por parte do governo estadual, pois sua política reformista também pretendia construir aquele perfil docente. Nesse sentido, o Decreto nº 434 de 19 de abril de 1910, em consonância com as reformas à instrução pública, determinava, dentre outros pontos, que a Escola Normal estaria estruturada em dezoito cadeiras. Além disso, determinava a criação de uma Escola Modelo, na qual seriam desenvolvidas atividades práticas, mas com currículo similar ao do ensino primário.

A instrução pública em Teresina, em fins do século XIX e princípios do XX, assim como ocorria em outras regiões brasileiras, esteve marcada por um conjunto de condicionamentos que a fizeram ser representada como uma instituição em decadência. Seus gestores, em sua maioria as lideranças políticas, elencavam as várias razões para tal estado de paralisia. A deusa da sabedoria presenciou os ritmos das ações educacionais nos finais do século XIX e princípios do século XX. Atena transitou entre os discursos que concebiam a decadência da instrução como resultado negativo da falta de orçamento. A deusa viu o saber ser negociado por meio de arranjos partidários, o que contribuiu para a existência de professores sem preparo ocuparem a “função divina”, como outrora denominou Mathias Olympio.

A deusa também viu muitos professores terem seus vencimentos reduzidos e não serem dignamente remunerados. Em sua aventura pela história dos planos de modernização da educação e da cidade de Teresina, Atena orgulhou-se do ano de 1918, em especial, pois teria visto a construção e inauguração de um “templo” específico para a produção e contemplação do saber. Espaço no qual os herdeiros terrenos da deusa, em poesia e prosa, falaram de seus sentimentos e desejos de seu tempo e de seus espaços. Templo esse que foi nomeado de Academia Piauiense de Letras. Orgulhou-se de, em meio às dificuldades, a instalação de um de um novo Pathernon, como se fosse erguido em sua homenagem. A Academia representou um marco na vida intelectual da cidade, que, segundo João Pinheiro (1940), tinha por objetivos

---

<sup>46</sup>Essa transformação se deu por meio das reformas da Instrução Pública Estadual encaminhada a partir da Lei n. 548 de 30 de março de 1910, no governo de Antonino Freire.

<sup>47</sup>O curso da Escola Normal Livre foi ampliado com as cadeiras de Ginástica Sueca, História Universal, Álgebra, Literatura Nacional, Música, Italiano, Noções de ciências físicas e naturais e de Direito Constitucional. A lei n. 642 de 17 de julho de 1911 estabelecia o período de quatro anos com a seguinte distribuição: 1º Ano: Português, Francês, Aritmética, Geografia, Desenho, Música, Trabalhos Manuais e Ginástica; 2º Ano: Português, Francês, Aritmética e Álgebra, Geografia, Cosmografia, Pedagogia e Metodologia, Física e Meteorologia, Desenho, Música e Trabalhos Manuais; 3º Ano: Português, Francês, Geometria e Trigonometria, Física e Química e Meteorologia, História Natural (Zootecnia e Botânica), Arboricultura, Horticultura, Jardinagem, Pedagogia, Metodologia e Educação Moral e Cívica, Desenho, Música e Trabalhos Manuais; 4º Ano: Literatura, História Natural, Mineralogia e Geologia, Economia Rural e Higiene, História da Civilização e do Brasil, Pedagogia e Metodologia, Economia Doméstica, Educação Moral e Cívica.

examinar e discutir diversos temas sobre a realidade da cidade e do Estado. Além disso, tinha também o objetivo de acompanhar o desenvolvimento intelectual e científico, por meio da disseminação de palestras e conferências. E, conforme João Pinheiro, promover o levantamento da instrução como forma de superar os índices de analfabetismo e a falta de qualidade profissional nas diversas áreas do trabalho, sobretudo na esfera educacional.

## **Considerações Finais**

As relações entre modernização, educação e literatura constituíram o desenvolvimento do “ser” moderno na cidade, pois, como afirma Maria do Socorro Rios Magalhães (1998), as melhorias na escola, o desenvolvimento da imprensa e a instalação das primeiras tipografias em Teresina constituíram-se como circunstâncias favoráveis para o funcionamento de um sistema literário com coesão e em defesa de uma identidade literária piauiense. Para Magalhães, a tradição agro-pastoril do Piauí, até o início do século XX, mantinha uma população com traços rurais, constituída, em sua maioria, por vaqueiros e lavradores. Uma classe letrada e urbana, com condições e interesses para o consumo de produtos literários mais apurados, emergiria, em certas medidas, com o advento do regime republicano e suas políticas progressistas, sobremaneira no tocante à instrução. Vale destacar que tais políticas de valorização educacional acabavam por prestigiar os membros das elites locais, que teriam seus filhos tornando-se bacharéis e os literatos de influência na vida social, política e cultural do Piauí, notoriamente na cidade de Teresina.

Os textos literários, bem como mensagens governamentais e crônicas de jornais são relatos que dão vida à cidade. A cidade é viva pelas suas práticas e por aquilo que dela é relatado. Os relatos sobre a cidade também fazem parte dela, pois “todo dia eles atravessam e organizam lugares; eles os selecionam e os reúnem em um só conjunto; deles fazem frases e itinerários. São percursos de espaços” (CERTEAU, 1994, p. 199). Os relatos conduzem o pesquisador às estradas, avenidas, ruelas e praças da cidade, pois, parafraseando Certeau (1994), esses relatos cotidianos ou literários são transportes coletivos. Por esse caráter coletivo, os relatos conduzem às representações sociais por meio das práticas sociais que constituem a pluralidade da cidade. Em meio a esses relatos que controlam e selecionam a cidade, é importante mencionar que esse controle ou essa seleção manifesta-se por meio da distinção entre “lugar” e “espaço”. Em linhas gerais, lugar remete a uma configuração que delimita posições e sugere a ordem e a estabilidade. O “espaço” seria, então, o lugar praticado, momento de possibilidades, de vivências, experiências e contradições.

Dessa maneira, pode-se considerar que, no processo de modernização da cidade de Teresina, tanto discursos oficiais como a literatura foram relatos que almejavam a seleção e o controle da cidade. Relatos que se imbricam e se distanciam constantemente. É a partir das possibilidades de fricção entre os relatos sobre a modernização que são percebidos os olhares sobre a instrução pública no Piauí, sobretudo na cidade de Teresina.

## **Referências**

ARAÚJO, Maria Mafalda Baldoíno de. **Cotidiano e imaginário**: um olhar historiográfico. Teresina: EDUFPI/ IDB, 1997.

BLOCH, Marc. **Introdução à história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Publicações Europa-América, 1976.

BRITO, Itamar Sousa. **História da Educação no Piauí**. Teresina: EdUFPI, 1996.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**: o imaginário da república no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CARVALHO, Marta M. Chagas. Revisitando a Historiografia educacional Brasileira. In: MENESES, M. Cristina (Org.). **Educação, Memória, história**: possibilidades, leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand/DIFEL, 1988.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FERRO, Maria do Amparo Borges. **Educação e sociedade no Piauí Republicano**. Teresina, 1994. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 1994.

FREITAS, Clodoaldo. **História de Teresina**. Teresina: FCMC, 1988.

LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. **Superando a pedagogia sertaneja**: grupo escolar, escola normal e modernização da escola primária pública piauiense (1908-1930). Fortaleza, 2001. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

LOREZ, Karl Michael. O Collegio de Pedro II e a modernização do currículo da escola secundária brasileira. In: ALMEIDA, Malu (Org.). **Escola e modernidade**: saberes, instituições e práticas. Campinas, SP: Alínea, 2004.

MAGALHÃES, Maria do Socorro Rios. **Literatura Piauiense**: horizontes de leitura e crítica literária(1900-1930). Teresina: FCMC, 1998.

MARTINS, Elias. **Fitas**. Teresina: Tipografia do Jornal de Notícias, 1920.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Os recursos para a educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. Brasília: Plano, 2000.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 18. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão**: tensões sociais e criação cultural na primeira república. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história**. 4. ed. Brasília: EdUNB, 1998.

## **Decretos e Documentos**

LEMOS, Benedito. **Ofício n. 133**, 30 set, 1899.

PEDREIRAS, Arthur. **Diretoria Geral de Instrução Pública**. 30 jan. 1896.

PIAUÍ. Decreto n. 434. Piauí, 19 de abril de 1910. **Previa regulamentações para a Instrução Pública no Piauí, estruturando as diretrizes da Escola Normal em Teresina**. Teresina: Imprensa Oficial, 1910.

PIAUÍ. Decreto n. 771. Piauí, 06 de setembro de 1921. **Propões inúmeras alterações e diretrizes ao Regulamento Geral da Instrução Pública no Piauí**. Teresina: Imprensa Oficial, 1910.

PIAUÍ. RELATÓRIO DA SOCIEDADE AUXILIADORA DA INSTRUÇÃO. **Estatutos da Sociedade Auxiliadora da Instrução**. Teresina: Papelaria Piauhyense, 1922.

## Jornais

**NA CIDADE**. A Palavra. Ano I, n. 03. Therezina. 01. 06. 1902.

**A REPÚBLICA**. O Tempo. Ano I. n. 40. Therezina. 16. 11. 1905.

## 4. Mensagens

PIAUÍ. Governador (1892-1896). CARVALHO E SILVA, C. de. **Mensagem apresentada à Câmara Legislativa**. Teresina: Imprensa Oficial, 08 de junho de 1893.

PIAUÍ. Governador (1892-1896). CARVALHO E SILVA, C. de. **Mensagem apresentada à Câmara Legislativa**. Teresina: Imprensa Oficial, 1º de junho de 1896.

PIAUÍ. Governador (1920-1924). FERREIRA, João Luiz. **Mensagem apresentada à Câmara Legislativa**. Teresina: Imprensa Oficial, 1º de junho, 1921.

PIAUÍ. Governador (1928-1930). LEAL, João de Deus Pires. **Mensagem apresentada à Câmara Legislativa**. Teresina: Imprensa Oficial, 1º de junho, 1929.

PIAUÍ. Governador (1924-1928). MELLO, Mathias Olympio de. **Mensagem apresentada à Câmara Legislativa**. Teresina: Imprensa Oficial. 1º de junho, 1926.

PIAUÍ. Governador (1924-1928). MELLO, Mathias Olympio de. **Mensagem apresentada à Câmara Legislativa**. Teresina: Imprensa Oficial. 1º de junho, 1928.

PIAUÍ. Governador (1904-1907). MENDES, Álvaro A. A. O. **Mensagem apresentada à Câmara Legislativa**. Teresina: Imprensa Oficial. 1º de junho, 1906.

PIAUÍ. Governador (1904-1907). MENDES, Álvaro A. A. O. **Mensagem apresentada à Câmara Legislativa**. Teresina: Imprensa Oficial. 1º de junho, 1907.

PIAUÍ. Governador (1900-1904). NOGUEIRA, Arlindo F. **Mensagem apresentada à Câmara Legislativa**. Teresina: Imprensa Oficial. 1º de junho, 1902.

PIAUÍ. Governador (1900-1904). NOGUEIRA, Arlindo F. **Mensagem apresentada à Câmara Legislativa**. Teresina: Imprensa Oficial. 1º de junho, 1903.

PIAUÍ. Governador (1910-1912). SILVA, Antonino Freire da. **Mensagem apresentada à Câmara Legislativa**. Teresina: Imprensa Oficial, 1º de julho, 1910.

PIAUÍ. Governador (1896-1900). VASCONCELOS, R. A. de. **Mensagem apresentada à Câmara Legislativa**. Teresina. Imprensa Oficial. 1º de julho, 1897.



# A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE OPERÁRIA A PARTIR DAS POLÍTICAS CURRICULARES DOS ANOS DE 1970 NA ANTIGA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DA BAHIA

Vera Lúcia Bueno Fartes<sup>48</sup>

Adriana Paula Quixabeira O. Santos<sup>49</sup>

## Resumo

O artigo trata de parte significativa da história da Educação Profissional no Brasil, num período de intensas transformações nas políticas curriculares para essa modalidade de ensino, como forma de atender aos objetivos desenvolvimentistas do período militar. Com foco na construção das identidades operárias a partir das políticas curriculares geradas pela LDB 7.692/71 e as intenções e metas a serem realizados face às condições históricas após o regime de 1964, procura-se recuperar parte da memória educacional daquele período. Para isso, apresentam-se recortes de pesquisa realizada mediante entrevistas com antigos professores e corpo administrativo, bem como análises de documentos da época. Procurou-se compreender e explicar o papel político-ideológico desempenhado pela então chamada Escola Técnica Federal da Bahia (atual IFBA), que, sob intervenção federal após o golpe de 1964, agiu em estreita colaboração com as empresas do Pólo Petroquímico de Camaçari para formar técnicos de nível médio para as empresas em processo de instalação naquele complexo industrial. A participação da Escola no cumprindo às exigências de técnicos mais bem preparados, a intensificação do trabalho operário e a rigidez disciplinar a que estes seriam submetidos nessa nova fase do desenvolvimento industrial da Bahia e do Brasil, se não destruíram, pelo menos recolocaram em outros termos os interesses dos trabalhadores e do grande capital que, nos anos de 1970 aportava no país com maior intensidade.

**Palavras-chave:** Identidade operária. Políticas curriculares. História. Anos de 1970.

## **Memories in the History of 100 Years of Vocational Education in Brazil (1909-2009) - a Construction of a Working Identity on the Basis of the Curricular Policies of the 1970s**

## Abstract

This article is concerned with the significant part played by vocational education in the history of Brazil during a period that witnessed radical changes in curricular policies for this kind of learning, which were aimed at attaining the objectives that had been laid down in the period of military rule. By focusing on the construction of working identities that emerged from the curricular policies formulated by LDB [Legislative Guidelines for Basic Education] 7.692/71 and the plans and goals to be put into effect in the historical climate following the coup d' état of 1964, an attempt is made to revive some of the educational memories of that period. To achieve this, there has been an examination of some extracts from research conducted by means of interviews with teachers and administrators who were working at that time, and as well as this, a documentary analysis has been undertaken. This study has sought to understand and explain the political/ideological role played by what was then called the Federal Technical School of Bahia (currently the Federal Institute of Bahia – IFBA) which under the auspices of the federal authorities, acted in close collaboration with the Pólo Camaçari Petrochemical Industry to train personnel in medium-level skills for the companies being set up in that industrial complex. It was found that, if it did not entirely ruin the interests of the working-class, the involvement of the school in fulfilling the requirements of the best prepared technicians, strengthening the blue-collar employees and imposing strict discipline on the workers in this new phase of industrial development in Bahia, at least redefined them, together with the interests of the country which was benefiting from the investment of huge amounts of capital in the 1970s.

---

<sup>48</sup> Prof. Faculdade de Educação da UFBA. E-mail: verafartes@uol.com.br

<sup>49</sup> Prof. IFAL e Doutoranda em Educação FAGED/UFBA. E-mail: apquixabeira@terra.com.br

**Key words:** Working identity. Curricular policies. History. 1970's

## Introdução

Nesse artigo, buscamos recuperar parte da memória da formação da coletividade operária baiana, gestada em grande parte na antiga Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA) e sua relação com o processo de desenvolvimento industrial que envolveu intensamente o sistema de educação profissional no Brasil na década de 1970, então sob as imposições do regime militar instaurado a partir de 1964.

As modificações na base técnica da produção decorrentes do processo de acumulação e expansão capitalistas adquirem, a partir desse período, um forte significado para a qualificação e formação de técnicos industriais, cuja preparação envolve não somente o aspecto técnico, mas igualmente o político, o ideológico e o cultural. Ao situarmos os anos de 1970 como marco histórico de referência, pretendemos apreender um dos momentos mais significativos tanto para o desenvolvimento econômico da região, com a instalação do complexo industrial do Pólo Petroquímico de Camaçari, coordenada pela Companhia Petroquímica do Nordeste (COPENE), quanto para o sistema educacional do País, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 5692/71, que trouxe importantes redefinições para as políticas curriculares, em especial aquelas voltadas para a formação de técnicos de nível médio nas então chamadas Escolas Técnicas Federais.

Este artigo, busca revisitar esse período inscrito em um momento em que a política educacional constituiu-se no elemento mediador entre as contradições geradas antes de 1964 e as intenções e objetivos a serem realizados em face das condições históricas após esse ano. Considerando-se o ano de 2009, quando se comemora o Centenário do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (a ETFBA dos anos de 1970), percebe-se que de lá para cá já se vão quase quarenta anos desde aqueles marcados por intensas transformações políticas e econômicas na sociedade brasileira, com importantes reflexos no setor educacional, chamado a colaborar no processo de desenvolvimento industrial mediante o aperfeiçoamento da mão-de-obra e da elevação da escolaridade da população, tal como preconizado pela Teoria do Capital Humano<sup>50</sup>, base de sustentação das políticas educacionais da época.

A metodologia da pesquisa, de tipo qualitativo, fundamentou-se em análises

---

<sup>50</sup> Essa teoria, que tem em Schultz (1961), seu suporte ideológico e político, dissemina-se no Brasil após a mudança institucional de regime em função do golpe de 64. A teoria destaca-se por conferir um forte acento economicista e funcionalista em suas análises sobre a relação entre o sistema educacional e o sistema produtivo, conferindo a esta relação um caráter linear e direto, ou seja, à maior elevação dos níveis de escolaridade da população corresponderia uma elevação nos salários dos trabalhadores e nos índices de desenvolvimento econômico e social do país.

documentais, entrevistas gravadas com três antigos diretores, seis professores aposentados, bem como com dez ex-alunos da instituição, dentre eles, cinco exercendo cargo de professores na própria instituição e cinco empregados no Pólo Petroquímico de Camaçari/Bahia.

### **O processo de industrialização e o ensino técnico-profissional**

O período compreendido entre 1956 e 1960 no Brasil assiste a uma profunda modificação no sistema econômico (IANNI, 1977), sendo caracterizado por um processo acelerado de industrialização que não se dava apenas com o fim de substituir importações, mas graças a um movimento gerado internamente, o que implicou numa integração maior entre a estrutura econômica brasileira e a internacional pela participação das empresas multinacionais no país. Essa via de desenvolvimento resultou, assim, na expansão e consolidação do capitalismo dependente no Brasil, indo este processo ao encontro das necessidades da reprodução capitalista internacional.

A ampla liberdade que o governo Kubitschek concede ao capital estrangeiro traz como consequência a modernização do setor industrial a partir da implantação de fábricas de automóveis, tratores, material elétrico e eletrônico e produtos químicos. O Brasil, que anteriormente tinha sua face econômica fundamentada na agricultura, expande, no governo Kubitschek, sua face industrial. Pela Lei n. 4.024 de 1961, que fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o ensino profissional alcança a equivalência que vinha buscando desde 1950: tanto o ensino profissional quanto o secundário passam a integrar o ensino médio, possibilitando igualmente a seus egressos amplo acesso aos cursos superiores nas universidades.

A partir de 1964, com a reorientação política, econômica e ideológica do país, em decorrência do golpe militar, três modificações básicas vão ocorrer na política governamental. Primeiro, a centralização do processo decisório sob o comando do Executivo, notadamente sobre certas áreas vitais para a chamada “segurança nacional”; segundo, a ampliação da estrutura tecnoburocrática de controle da economia sob a tutela do Estado; terceiro, a criação de mecanismos de repressão e reordenação políticas para garantia da estabilidade social necessária à implantação do novo regime.

Para esse novo período, notadamente no decorrer dos anos 70, é fundamental a reorganização da produção industrial a partir das novas tecnologias de gestão e de produção ao mesmo tempo em que, internamente, garante-se a produção dos setores dinâmicos da economia moderna: a indústria química, eletrônica e automobilística. A moderna tecnologia assegura o aumento da produtividade e da competitividade no mercado externo e interno, bem

como o excedente estrutural de força de trabalho permite manter os salários em níveis rebaixados.

A transferência das multinacionais para o Brasil passa a exigir um mercado interno suficientemente flexível para absorver os bens de consumo sofisticados. O impasse entre a necessidade de garantir o crescimento do poder de compra dos consumidores, por um lado, e o congelamento salarial dos trabalhadores, com o fim de tornar atraente para as multinacionais a produção no país, por outro lado, foi solucionado com a reorganização administrativa, tecnológica e financeira que, por sua vez, implica numa reordenação das formas de controle social e político, conforme acentuam Cardoso e Faletto (1971).

A nova situação econômica que se seguirá a 1964 e que trará profundas mudanças no decênio seguinte vai exigir a reorganização da sociedade civil e da sociedade política com o fim de permitir ao Estado tomar-se novamente mediador dos interesses da reprodução ampliada das empresas privadas nacionais e multinacionais. O Estado, que durante o governo de João Goulart havia se constituído em porta-voz dos interesses das classes média e subalternas, é forçado a atender à nova tendência da "internacionalização do mercado interno". É nesse momento que:

[...] as forças armadas, como corporação tecnoburocrática, ocupam o Estado para servir a interesses que crêem ser os da nação. Os setores políticos tradicionais (as massas populares e os intelectuais progressistas da burguesia nacional) expressão, no seio do Estado, da dominação da classe do período populista-desenvolvimentista, são aniquilados e se busca transformar a influência militar permanente na condição necessária para o desenvolvimento e a segurança nacional. (CARDOSO; FALETTO, 1971, p. 156).

A reordenação das formas de controle social e político usará o sistema educacional reestruturado para assegurar este controle. As primeiras diretrizes formuladas pelo governo militar, norteadoras da futura política educacional, introduzidas no Governo Castello Branco, visam restabelecer a "tranquilidade entre estudantes, operários e militares" mediante a proibição de manifestações contrárias ao processo de concentração do capital pela formação de conglomerados financeiro-industriais e a transformação da estrutura do sistema empresarial brasileiro, com a expansão e a consolidação das multinacionais.

Por essa ocasião, o Brasil passará a desempenhar um novo papel na nova divisão internacional do trabalho, o de "entrepósito industrial" (SINGER, 1976), servindo como elo entre o centro e os países periféricos. A abertura da economia brasileira ao mercado externo traz como consequência um aumento da dependência do Brasil em relação aos países compradores de seus produtos, bem como ao fornecimento externo de produtos tecnológicos, equipamentos e matérias-primas necessárias ao processo de acumulação que aqui se instalou.

Como decorrência dessas mudanças, três aspectos básicos da estratégia de desenvolvimento no Brasil – concentração do capital, internacionalização da economia e contenção salarial – convergiram para uma configuração específica das classes sociais e nesse contexto, o aparelho escolar, em grande parte, é levado a atuar no sentido de oferecer as bases técnicas e ideológicas da expansão do capitalismo dependente. (MACHADO, 1992).

Desse modo, após 1964 a educação brasileira, em geral, e o ensino profissionalizante, em particular, reorganizam-se para atender às novas necessidades criadas pela reorientação política, econômica e ideológica do país. O ensino técnico não terá sua importância aumentada somente tendo em vista a qualificação da força de trabalho. A partir de 1964, o governo brasileiro se empenha em garantir o controle ideológico, ou seja, a estabilidade política, base fundamental para a nova estratégia de desenvolvimento apoiada nas grandes inversões de capital estrangeiro, daí podermos inferir que é também muito significativa a relação do ensino técnico com o controle político e ideológico daquele período.

Os desafios trazidos pela implantação do Pólo Petroquímico de Camaçari parecem ter obrigado a ETFBA, notadamente a partir da segunda metade da década de 70, a se recompor para atender às exigências da criação daquele complexo industrial, tal como se pode observar num trecho de documento da ETFBA daquela época:

Mister se faz salientar, aliás, que, por uma feliz coincidência, quando assumimos a direção da Escola Técnica Federal da Bahia, operava-se, coincidentemente, um profundo processo de mudança na estrutura econômica e social do Estado e, mais especificamente, na Região Metropolitana de Salvador, graças ao início de funcionamento do Pólo Petroquímico de Camaçari [...], cujos reflexos, em termos das mais amplas perspectivas de mercado de trabalho, seriam os mais promissores para este estabelecimento de ensino que se veria na contingência de ampliar o seu esforço no sentido da formação urgente de maior número possível de mão-de-obra qualificada [...]. Para tanto, tivemos que fazer constantes readaptações das grades curriculares de nossos cursos, suprimir cursos, criar novos cursos, abrir salas de aulas, implantar novos laboratórios e oficinas [...], celebrar centenas de convênios com as empresas industriais nascentes, enfim, dar um novo sentido de vida à velha "Escola do Mingau" a fim de que ela pudesse atender na sua plenitude, às exigências de uma nova era. (ETFBA, 1975).

A posição do técnico dentro da empresa é de grande importância para a produção. Sua posição mediadora entre engenheiros e administradores, em geral, e os trabalhadores mais diretamente ligados à produção, faz com que seu papel técnico seja inseparável de seu papel político e determinado por sua posição na estrutura da empresa, onde, no cotidiano das relações sociais na produção, ao nível do chão de fábrica, exerce a função de porta-voz daqueles que controlam o poder político e econômico. Dessa forma, não só é grande o controle sobre os técnicos no trabalho, devido à sua posição estratégica, como também é grande o

controle exercido na escola, pois ela tem a tarefa de moldar, seja pela disciplina, seja pelo conteúdo do ensino, aquele profissional que melhor se ajuste às necessidades empresariais.

A esse respeito vale destacar que a gestão do trabalho na indústria petroquímica baiana nos anos de 1970 é marcada pela busca intencional das gerências em estabilizar a força de trabalho especializada através do assentamento de um “estatuto” operário. Esse estatuto definia-se, entre outras coisas, pelas carreiras técnicas de nível médio, pela criação de laços de solidariedade e camaradagem entre superiores e chefes, na identificação com a empresa através do conhecimento técnico e a noção dos riscos envolvidos, bem como por uma série de benefícios extra-salariais, como transporte, alimentação, auxílio-educação, seguro social, etc.

No entanto, mesmo em vista de tal quadro, Castro e Guimarães (1990) negam a associação apontada por outros pesquisadores entre a estabilização da força de trabalho e sua integração social à empresa, argumentando que a resposta pode ser encontrada no avanço ideológico do movimento operário, que fragiliza as possíveis bases por onde se poderia formar uma comunidade de interesses entre trabalhadores e patronato. Além disso, prosseguem os autores, o caráter despótico e pouco participativo dos aparatos políticos de produção no Brasil, como nas instituições de Camaçari, não permitiriam a participação operária na definição das condições de trabalho ou na redefinição das relações sociais na produção, impossibilitando, desse modo, a criação de uma “cidadania operária”.

Para aqueles autores, a política de fábrica reorientada na década de 1970 traz um caráter autoritário e despótico imposto ao trabalho pesado ou subordinado. O operador de campo, referido como “peão”, do qual não se exigia um nível mínimo de escolaridade, só encontrava espaço para liberdade individual ao nível da organização e da distribuição do trabalho, uma vez que a legislação social o impedia de organizar-se no interior das fábricas. Ao peão não se colocava, portanto, a opção de ascender socialmente, através de uma carreira, posto que esta se encontrava irremediavelmente bloqueada pela estabilização da força de trabalho.

Por outro lado, o trabalho nas indústrias petroquímicas representou, naquela época, um meio de ascensão social para os candidatos a profissões de nível médio, tais como operadores de processo, analistas, técnicos de manutenção, etc., oriundos das camadas populares mais prósperas ou para a classe média empobrecida. De acordo com Guimarães (1988), no meio urbano de Salvador, o jovem que terminava o curso secundário, tinha na petroquímica a opção de fazer uma carreira técnica com nível de remuneração igual ou superior ao que auferiria quatro anos mais tarde mesmo se, uma vez graduado num curso superior, tivesse acesso a uma empresa industrial. O nível escolar exigido para os empregos operários mais

especializados é aquele de segundo grau, o que levou empresas e escolas baianas a coordenarem suas políticas de recrutamento com a ETFBA.

### **As mudanças nas políticas educacionais para o ensino técnico-profissional e sua realização na ETFBA**

A intervenção na orientação da Equipe de Planejamento do Ensino Médio, em 1965, através do acordo MEC-USAID, resultou na criação do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM), em 1969. Através destas referências pode-se entender a preocupação com a preparação dos recursos humanos ensejada pelo Plano Estratégico de Desenvolvimento, em 1967. Estas medidas exprimem as preocupações que estão contidas dentro da meta fundamental, que é tentar adaptar e moldar o sistema educacional àquela nova etapa de expansão capitalista.

Em 1971, quando a conjuntura política autoritária cerceava as manifestações populares, o Estado convoca um grupo de estudos para formular as novas diretrizes e bases da educação que modificariam a estrutura do ensino. Com a Lei nº 5.692/71, criou-se o ensino de 1º e 2º graus, com a abolição dos antigos primário, ginásial e secundário; eliminou-se o sistema de ensino baseado em ramos profissionais para que se constituísse uma rede única de ensino; instituiu-se a iniciação profissional e a profissionalização em todo o ensino de 1º e 2º graus. Toda a orientação contida nesta reforma busca integrar o ensino de 2º grau às necessidades econômicas e ao mercado de trabalho. Os objetivos oficiais fixados e reforçados pelo Parecer 76/75<sup>51</sup> foram assim explicitados:

1º - mudar o curso de uma das tendências da Educação brasileira, fazendo com que a qualificação para o trabalho se tornasse a meta não apenas de um ramo de escolaridade, como acontecia anteriormente e, sim, todo um grau de ensino que deveria adquirir nítido sentido de terminalidade;

2º - beneficiar a economia nacional, dotando-a de um fluxo contínuo de profissionais qualificados, a fim de corrigir as distorções crônicas que há muito afetam o mercado de trabalho, preparando em número suficiente e em espécie necessária o quadro de recursos humanos de nível intermediário de que o País precisa.

Neste sentido, buscando uma integração maior entre as empresas e as escolas técnicas, foi criada a Lei 6.297/75, que procura facilitar às empresas, pelo desconto no imposto de renda, a execução de projetos próprios de formação da mão-de-obra de que necessita. Também foram criados, com essa finalidade, o Sistema Nacional de Mão-de-Obra, o Conselho Federal de Mão-de-Obra, a Secretaria de Mão-de-Obra, o Programa de Apoio ao

---

<sup>51</sup> MEC-DEM: O ENSINO DE 2º GRAU - LEIS - PARECERES, Brasília, 1975, Parecer 76/75 e 284.

Desenvolvimento da Mão-de-Obra (PRODEMO) e o Centro de Integração Escola-Empresa (CIE-E), buscando a adaptação do ensino técnico às necessidades do binômio então denominado “Segurança e Desenvolvimento”.

Como vimos anteriormente, o processo de industrialização dos anos de 1970 foi constituído por sujeitos históricos com projetos bem definidos, expressos pela burguesia banqueira exportadora aliada aos grandes grupos internacionais para a exploração do petróleo baiano. “Para essa burguesia, o lema ‘o petróleo é nosso’, longe de significar estatização e nacionalismo, significa privatização e regionalismo: ‘o petróleo é baiano’” (GUIMARÃES, 1987, p. 17). Esse período revela os propósitos da reorientação política e econômica trazidos pelo regime militar iniciado em 1964, expressos pela aliança da burguesia local, pelo complexo industrial e por amplas camadas do setor político e militar com o capital internacional.

Tais propósitos, todavia, trazem problemas de incorporação produtiva da força de trabalho urbana, o que vai se refletir diretamente nas grandes mudanças ocorridas na ETFBA, notadamente a partir de 1972, quando é decretada uma intervenção do Governo Federal. Tal processo dissolve o Conselho de Representantes e nomeia Gabriel Gonçalves de Senna e Silva, professor da Escola de Engenharia e da Escola Técnica de Minas Gerais para interventor na ETFBA. Sua gestão dura apenas um ano, período em que se iniciam mudanças a nível administrativo e pedagógico na Escola, justificadas pela interventoria como necessidade de agilizar o funcionamento dos cursos e da parte administrativa para dar conta das exigências de um mercado de trabalho em expansão.

Em 1973, Senna e Silva é substituído por outro interventor, o Prof. Nazir Ribeiro Fragoso. Nesse período há uma total reformulação da política curricular da ETFBA mediante a introdução do Núcleo Básico Comum de estudos e os cursos passam a ser agrupados em áreas, iniciando-se o regime de semestralidade para fazer face à rápida demanda do mercado. Em 1974 cessa a intervenção do MEC com o restabelecimento do Conselho de Representantes, sendo eleito o Prof. Ruy Santos Filho, que assume a direção da Escola e nessa função permanece por doze anos, através de sucessivas reconduções ao cargo.

É nesse período que ocorre o convênio entre a ETFBA e a COPENE com o objetivo de preparar mão-de-obra especializada para o Pólo Petroquímico de Camaçari, quando são ministrados cursos a 560 trabalhadores de diferentes áreas. Outros convênios semelhantes com diversas indústrias são efetuados, verificando-se que a população da Escola, que antes de 1975 oscilava em torno de 1.500 alunos, tem essa quantidade dobrada após essa época.

## **A ETFBA como espaço de construção da identidade operária**



Nas análises precedentes, procuramos caracterizar as transformações político-econômicas no Brasil e suas decorrências para o ensino técnico-profissional, bem como buscamos compreender o processo de modernização da indústria no âmbito nacional e regional; além disso, procuramos compreender o significado das mudanças ocorridas na ETFBA que visaram colocá-la a par das necessidades do movimento de modernização industrial que então se instaurava na região. Discutimos e problematizamos, igualmente, a formação da classe trabalhadora na Bahia, tentando entender as determinações oriundas da organização e da gestão do trabalho, bem como a formação desses trabalhadores no âmbito do ensino técnico e a constituição da identidade operária significativamente marcada por esse contexto .

Nesse sentido, a qualificação dos trabalhadores não dependerá somente de uma organização ou reorganização interna das instituições de ensino em função de determinadas políticas educacionais, mas de novos e importantes fatores. Nestes a construção social da qualificação exerce importância relevante quando se entende que não apenas os aspectos técnicos (o saber-fazer para um dado posto de trabalho), mas os atributos gerados na vivência do trabalhador são dados amplamente variáveis em função do contexto societal e das condições econômicas, políticas e culturais.

Assim, a reconfiguração do papel da antiga ETFBA não deverá ser vista somente em função do surto de industrialização dos anos de 1970 na Bahia. Ao invés disso, as ações concomitantes dos sujeitos deverão ser apreendidas como possibilidade de reconstruir, reinterpretar e recontextualizar a experiência vivida quando da aplicação e desenvolvimento das políticas curriculares no interior daquela instituição.

- A escola, a profissão e as representações de si

Para entender a auto-identificação dos alunos da ETFBA que compõem o coletivo de trabalhadores nas indústrias de processo do Complexo Petroquímico de Camaçari, é necessário conceber a importância de sua qualificação como futuros operários de carreira. Trata-se de uma atividade permanente, de caráter técnico, dotada de uma gradação de funções e cargos que só podem ser exercidos pelos portadores de um diploma. A Escola Técnica Federal da Bahia não forma "oficiais" como antigamente formavam os Liceus; a Escola prepara especialistas técnicos no conhecimento aplicado e nos meios instrumentais necessários a determinadas áreas práticas das ciências.

Assim, de acordo com Agier e Guimarães (1990), ao lado da formação técnico-científica, elabora-se igualmente uma subjetividade peculiar que consiste numa identificação

construída por contraste à educação bacharelesca das universidades: ao invés de "bacharéis" ou "doutores", os técnicos teriam, na medida exata, o domínio especializado sobre a parte da ciência realmente aplicável. Em pesquisa anteriormente referida (FARTES, 1994), realizada entre 1992 e 1994 com egressos dos anos 70 da ETFBA, muitos deles, no momento das entrevistas, já professores na própria instituição ou trabalhadores nas indústrias da região, especialmente nas do Pólo Petroquímico de Camaçari<sup>52</sup>, pudemos colher importantes contribuições sobre como foi a vivência daqueles nos anos, notadamente no que diz respeito à construção social da qualificação e da identidade operárias:

Para mim era a realização prática da teoria que eu via nas revistas de Eletrônica e outros livros eu pesquisava muito em livros, fazia projetos [...] já fui até do SENAI; o que eu queria, mesmo, era ver aquilo tudo na prática [...]. (Ex-aluno; professor na ETFBA)

É interessante observar a presença de um sentimento generalizado entre vários dos entrevistados, de que a prática é mais importante do que a teoria. A esse respeito WILLIS (1991) observa que, enquanto para a classe média o conhecimento significa a possibilidade de aumentar as alternativas práticas abertas ao indivíduo, aos olhos da classe operária a teoria está vinculada a atividades produtivas particulares. Isso pode ser visto como expressão da função de classe do conhecimento: para a classe operária, a teoria deverá vincular-se estreitamente ao mundo concreto, ajudando na realização de tarefas práticas. Para a classe média, mais consciente de sua posição numa sociedade de classes, no entanto, a teoria tem o sentido de um verniz social de qualificações que lhe permitirá ascender socialmente.

Esse outro depoimento também vai confirmar o anterior, além de constituir-se numa clara expressão da vivência da Lei 5.692/71, em seu Art. 5º - § 3. :

Antes de 70 dava-se muita ênfase à cultura geral, que as empresas nem queriam, mas depois de 70, isso foi ajustado, com mais conhecimentos técnicos requeridos pelas empresas; os programas aqui foram reajustados, muita coisa, as próprias empresas forneciam equipamentos para a Escola e então passou-se a atender exatamente ao que a empresa queria ... (Ex-aluno; professor da ETFBA)

Desse modo, interpretando a sua trajetória escolar, os alunos se viam como alguém que "faz", que "executa projetos", e que encara a realidade do mercado de trabalho, escolhendo uma profissão típica de um País àquela época, em fase de grande desenvolvimento econômico que lhe permitiria, quem sabe, o prosseguimento dos estudos.

[...] você sabe, trabalhar de turno lá no Pólo podia até ser uma boa, porque você até podia, se fosse esforçado, cursar uma Universidade, devagarinho e ir ganhando a vida [...] (Ex-aluno; professor da ETFBA)

---

<sup>52</sup> Cabe esclarecer que a pesquisa aqui reportada trabalhou unicamente com egressos da ETFBA alocados no Pólo Petroquímico de Camaçari, por serem as empresas desse complexo as que mais empregavam técnicos de nível médio na época.

A idealização do trabalho enquanto possibilidade de mudança de status social aparece nas representações dos alunos como uma transformação mágica da realidade, onde o técnico se vê como detentor de capacidade decisória, fantasia que estimula e ao mesmo tempo atemoriza seus sonhos:

Eu botava na cabeça: sou um mini-engenheiro, um elemento que substitui o mestre-de-obras, que é um técnico, aí criava um pavor: será que tenho competência para desenvolver essas atividades? (Ex-aluno; professor da ETFBA)

Coerentemente, na representação que fazem de si mesmos, esses alunos valorizam a modernização tecnológica trazida pelas indústrias do Pólo. Em seus depoimentos, enfatizam a complexidade do trabalho, a importância de seu conteúdo e a possibilidade de realização do desejo de se tomarem doutores ou bacharéis, desejos esses que sua condição social naquele momento não lhes estaria permitindo. Um mercado de trabalho promissor é recorrentemente associado ao processo de reestruturação curricular vivido e incentivado pela Escola Técnica, na qual o aluno projetava seus anseios de entrada no mundo fabril, incentivado pelos professores:

Com a chegada desses novos tempos... fiz o 2º grau duas vezes, já entrei com o 2º grau feito no [colégio] Central.... Lembro-me de um professor de Estudos Regionais que se preocupava muito com essas mudanças [na ETFBA] e com a vinda do Pólo e nos mandava fazer pesquisas nessa área e foi através dela que eu fiquei conhecendo a importância do Pólo. (Ex-aluno; professor da ETFBA)

Esses sonhos, no entanto, não eram partilhados por todos:

Naquele tempo, o que se buscava mesmo era ser técnico, enquanto que hoje [1990] o aluno de 2º grau busca uma ponte para o vestibular. Antes, o aluno estudava aqui pela manhã, pois o curso era matutino e à tarde já trabalhava. Nós só buscávamos entrar logo para o mundo do trabalho. Eram raros os que pertenciam a uma classe melhor e os pais falavam: não, meu filho, você vai terminar o curso aqui e depois vai continuar seus estudos na faculdade. Mas o grosso mesmo, de meus colegas, continuaram como técnicos. (Ex-aluno, trabalhador em empresa do Pólo)

De acordo com Agier e Guimarães (1990), a figura do técnico é uma construção imaginária, uma forma de "interpelação de sujeitos" – um profissional que exerce funções em determinadas áreas de competência e de quem se exige conhecimentos técnico-científicos, apto a organizar suas tarefas, partido de normas objetivas e racionais de autodisciplinamento. Segmento da força de trabalho e símbolo das indústrias do Pólo Petroquímico, a figura do técnico, entretanto, deve-se, na maioria dos casos, à sua origem familiar e à sua educação escolar.

- A influência da família e da escola

Para a maioria dos entrevistados, o curso na ETFBA ocorreu de forma "natural". Um ensino que os pais consideravam de boa qualidade e, principalmente, gratuito, fez com que jovens, na sua maior parte, oriundos de classes médias empobrecidas ou de famílias pobres em ascensão, buscassem e aproveitassem do ensino fornecido pela Escola como possibilidade de ascensão social via emprego nas indústrias recém-criadas. A origem familiar possibilitava-lhes um ciclo completo de estudos (até o antigo 2º grau), além de projetos profissionais de uma vida estável, sem grandes sobressaltos quanto às questões de sobrevivência.

Meu irmão já fazia Escola Técnica e me influenciou. Por eu ser de uma classe muito pobre, eu dizia: bem, vou fazer Escola Técnica para logo começar a trabalhar. É melhor do que fazer o [curso] Científico e não ser nada. Na Escola Técnica vou ter a perspectiva de ter um salário, de ser um profissional [...]. (Ex-aluno; professor na ETFBA)

A origem social em famílias de baixa renda é um dado fundamental na elaboração de um sentimento de gratidão, aliado a certo distanciamento do contexto político que então se vivia no país:

Os alunos eram muito pobrezinhos mesmo, inclusive eu. Não havia essa de carona, era na *paletada* mesmo. As coisas aqui eram bem rígidas e quando passei para o curso técnico peguei uma rigidez ainda bem grande [...] não sei o que houve, mas por alguma irregularidade, foi nomeado um interventor e aí ficou uma linha bem dura. Mas eu noto que foi um período em que a Escola cresceu muito [...], dava para notar [...] o curso técnico tornou-se bastante rígido, o que eu acho muito bom ... (Ex-aluno; professor na ETFBA)

Embora tendo mudado consideravelmente o perfil sócio-econômico de seus alunos que, nos tempos da "Escola do Mingau", era constituído, na quase totalidade, por meninos oriundos das camadas de baixa renda, a ETFBA dos anos 70 ainda conserva certa tradição de porta de ingresso no mundo do trabalho para aqueles jovens cuja imediatividade de alocação no mercado é uma realidade:

Nós éramos oriundos de famílias pobres e a Escola Técnica era a máquina que iria nos realizar o sonho. Emprego para a gente era a nossa realização, mesmo. Queríamos nos formar para começar logo nosso pé-de-meia. Por isso é que quando uma empresa nos chamava era uma maravilha ... O trabalho representava para nós o sonho realizado", nem se pensava na Universidade, era só a empresa, o Pólo para trabalhar e ter uma vida melhor ... (Ex-aluno; trabalhador em empresa do Pólo)

Tais representações denotam a influência das condições sociais de origem: o trabalho como possibilidade de sair da pobreza familiar. A "máquina" que realiza um sonho, o de amearhar seu "pé-de-meia"; os modos de elaborar a realidade, de constituir-se como um trabalhador ajustado às normas do local de trabalho, assegurará a formação que os tomará aptos a integrar os regimes fabris:

A vigilância era muito rígida ... aluno atrasado não entrava na sala de aula. Tinha umas carteirinhas para a entrada e para a saída, era como numa fábrica ... formavam aquelas filas para pegar o carimbo que comprovava que você havia comparecido às aulas ... era como bater o ponto na entrada e na saída. Sem o escudo da escola também não podia entrar, era como um crachá ... (Ex-aluno; trabalhador em empresa do Pólo)

Lembro-me que mesmo que a aula tivesse terminado alguns momentos antes de bater o sinal, o professor ficava olhando o relógio, mas não nos soltava porque o Diretor não permitia que saíssemos da sala antes do término da aula. (Ex-aluno; professor na ETFBA)

Na Escola não havia, de modo algum, qualquer discussão sobre o processo de trabalho. Tínhamos o nosso grêmio, mas era só (era Centro Cívico), que não se preocupava com nada ligado à política. Era mais o lazer, gincanas... nada de movimentos reivindicatórios. Aqui era: formou, vai para a empresa se realizar a nível de padrão de vida, só. Aqui ninguém se questionava como operário, as reivindicações, nada. (Ex-aluno; professor da ETFBA)

A relação professor-aluno era um aglomerado de conhecimentos passados e toma aí, acabou. Não existia espaço para discutir seu trabalho por parte da direção ou dos professores. Você recebia aquelas informações e pronto. Rigidez, incrível, mesmo". (Ex-aluno; trabalhador em empresa do Pólo)

Essas opiniões denotam um aguçamento do senso crítico dos entrevistados que, à época de sua experiência como alunos, viam as práticas coercitivas como algo necessário para a consecução de seus objetivos de ascensão social via escolarização. Alguns, no entanto, chegaram a internalizar:

O disciplinamento lá era muito excelente. Diferente de hoje. Não se falava nada mais censurável na frente de nenhum mestre. Não era como hoje. Entrava-se na sala para assistir aula, mesmo. (Ex-aluno, professor na ETFBA)

De fato, esse depoimento submisso adquire significado peculiar na afirmação "lá era muito excelente". A aceitação, como postura, encontra sentido na própria origem familiar de alguns entrevistados que declararam:

Ao abandonar o modelo de análise que privilegia o automatismo da coerção estrutural para a extração de mais-valia, Burawoy (1979) aponta para um processo coercitivo, socialmente engendrado, onde se aprende o jogo do "consentimento" com suas normas. Esse esquema interpretativo é complementado pelas esferas de influência familiares e escolares estudadas por Hirata (1986; 1988), o que significa a apreensão de uma dimensão do processo de trabalho para o qual o marxismo ortodoxo pouco se mostrou propenso a considerar: a subjetividade do trabalhador como elemento central nas relações de controle.

- A construção da diferença: o técnico entre o engenheiro e o "peão"

O principal fator de diferenciação das relações de hierarquia entre os diversos segmentos assalariados no interior da empresa é o nível de escolarização formal. Ainda hoje, em 2009, pode-se considerar que a distinção entre técnico de nível médio e engenheiro não reside apenas no conteúdo do trabalho, como por exemplo a função de supervisão, maior

saber e liderança do engenheiro. É, sobretudo, como assinalam Agier e Guimarães (1990), o caráter social do conhecimento exigido do engenheiro que tece as diferenças. É um conhecimento político-econômico que supõe a possibilidade de manipular variáveis internas e externas ao processo produtivo, tais como a valorização e realização do produto, os custos, a qualidade, as condições de concorrência etc. A diferenciação entre trabalhadores de nível médio, superior e primário é marcada por uma relação de subordinação na qual as diferenças de escolaridade constituem-se nos títulos e na delimitação das esferas de competência, conforme declaração de um entrevistado:

Era motivo de orgulho quando os alunos saíam da Escola como técnicos e iam comandar os peões. Muitos dos nossos colegas que já trabalhavam comandavam equipes e isso nos deixava mais contentes porque vinha o engenheiro, o técnico e o operário, e quem tinha, como até hoje tem, contato com o operário é o técnico. Existe uma hierarquia: o técnico reunia-se com o engenheiro e nós, técnicos, depois, nos reuníamos com os operários. Isso nos deixava muito contentes. Sabíamos que sairíamos de alunos para comandar ... era motivo de orgulho para nós comandarmos uma equipe de 10 a 20 operários. Meu irmão, mesmo, entrou numa empresa como técnico de mecânica, foi rapidinho e passou a supervisor de área. Então a conversa é sempre a mesma: 'peão não tem direito a nada', só vocês que têm um nível melhor etc, etc ... (Ex-aluno, trabalhador em empresa do Pólo)

Essa fala expressa de maneira eloquente todo um trabalho realizado na própria Escola Técnica, no sentido da valorização do pessoal a ser encaminhado para as empresas recém-implantadas e que vieram no bojo do discurso ufanista, de "Brasil-grande-potência" do "milagre econômico". Essa cadeia de subordinação que envolvia os três graus de escolaridade da época (1º e 2º Graus e Superior) atuava fortemente sobre o profissional de nível médio; constituía-se no referencial de sua auto-identificação, estabelecida pelo confronto permanente de sua posição de técnico em contraposição ao status superior do engenheiro (ao qual ele almeja igualar-se, "comandando" pessoas) e à posição inferior do peão, sobre o qual deseja construir sua situação de superioridade.

Alguns técnicos se consideram peões, mas outros não, vai da cabeça de cada um. (Ex-aluno, atualmente trabalhador no Pólo)

Sabe, a gente quando estudava na Escola Técnica era aquele orgulho todo ... você vai comandar os peões ... era assim que se pensava, vai ser quase engenheiro .. aí, você vai para a empresa e lá você acaba virando peão também... (Ex-aluno; trabalhador em empresa do Pólo)

Em seu estudo sobre a formação das identidades de técnicos e peões na indústria petroquímica na Bahia, Agier e Guimarães (1990) entendem que a autodenominação de "peão" é uma forma simbólica de insubordinação, uma vez que, ao tomar para si uma referência mais desqualificada, o técnico de nível médio está, a um só tempo, identificando-se com aquele e insubordinando-se contra sua situação subalterna.

- O jogo da indisciplina e da resistência

Embora inscritos num período histórico de forte dominação político-ideológica, como já tivemos a oportunidade de comentar, nem por isso os comportamentos de resistência e de tentativas de se insubordinar contra a ordem estabelecida por uma administração autoritária deixaram de oferecer suas marcas. Para se entender com maior profundidade o processo vivido pela ETFBA durante o período de intervenção administrativa, é necessário que não se perca de vista a cultura do trabalho; essa cultura fornece uma base para o desenvolvimento de normas alternativas que medeiam a estrutura da autoridade formal do local de trabalho, possibilitando uma ação transformadora.

O legado teórico de Burawoy (1979) é um exemplo de como o controle dos trabalhadores pelo capital não é completo e isto é válido não somente para o local de trabalho fabril, mas para quase todas as situações reais da prática educacional, pois que nestas sempre haverá elementos de contradição, de resistência, de autonomia relativa que possuem um potencial transformativo sobre os efeitos do controle e do disciplinamento:

Havia a queixa das empresas em relação aos comportamentos dos rapazes (estagiários) que queriam ser dispensados nos dias de festas da cidade. Qualquer feriado que imprensasse um dia ou dois eles queriam logo uma dispensa ... isso era um problema... faltava na Escola esse cuidado de dar consciência profissional. (Professor, ex-coordenador do SIE-E)

Castro e Guimarães (1990) ilustram essa forma de insubordinação do operariado baiano à época em que uma nova cultura do trabalho aportava na Bahia. Mecanismos de resistência reelaboravam símbolos de identidade e de contraposição às formas de opressão econômica e cultural a que estavam sujeitos os trabalhadores: a construção de uma identidade forjada na relação entre escravos e senhores e difundida pelo conjunto da sociedade, mostra que as etnias africanas submetidas a uma relação de dominação superaram, em parte, suas diferenças culturais e o próprio modo de inserção na sociedade escravista, através de um referencial identificatório. Assim, o controle e o disciplinamento a que os alunos se viam sujeitos eram constituídos pela busca da real satisfação não no trabalho, mas no lazer, uma área que nitidamente exhibe valores opostos ao trabalho.

## **Considerações Finais**

A reestruturação da antiga ETFBA veio no bojo de um processo de reformas autoritário, constituindo-se num claro divisor de águas, trazendo consigo rupturas e continuidades. A partir daquele momento histórico afloraram novas condições objetivas que estruturariam uma nova subjetividade operária: primeiro, pelo golpe de 64 que, ao instaurar um controle oligárquico de

Estado, necessitou da sustentação da classe trabalhadora para respaldar a industrialização regional; segundo, pelas formas de gestão do trabalho instauradas nas modernas indústrias que se tornaram mais autoritárias e racionalizadas ao mesmo tempo.

Para essa nova forma de gestão, o espírito da antiga “Escolinha do Mingau” - assim conhecida nos primórdios do século passado -, já não servia, devido à exigência de técnicos mais bem preparados para a industrialização crescente. Se esses elementos não destruíram, pelo menos recolocaram em outros termos os interesses operários e os interesses do grande capital que, àquela época, aportava no Brasil com maior intensidade.

Os questionamentos e reflexões proporcionados por esse estudo, cujo foco incidiu sobre um momento de ruptura e transformação no ensino técnico-profissional na antiga ETFBA - assim como nas demais instituições formadoras para o trabalho técnico-profissional - continham em germe algumas perspectivas do futuro da organização do trabalho e suas correlações com a formação dos trabalhadores. A nova sociedade que se anunciava nos anos de 1970, com uma organização do trabalho crescentemente distinta das tradicionais, culminaria, no decorrer dos anos seguintes, na eclosão da crise de acumulação capitalista, no fim do Estado de Bem Estar Social e início das políticas regulatórias, na redemocratização do País, no aumento do protagonismo operário, na substituição tendencial do paradigma taylorista-fordista pelo toyotista, pelas exigências de elevação dos níveis de qualificação do trabalhador e seu reverso, a precarização das relações de trabalho e o desemprego, pelas novas formas de compreensão do papel social da escola, do conhecimento, da formação profissional, das subjetividades e identidades operárias construídas e em construção, ao longo desses períodos.

## Referências

AGIER, M; GUIMARÃES, A. S, A. Identidades em conflito: técnicos e peões na indústria petroquímica da Bahia. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 13, n. 5, p. 51-68, 1990.

BURAWOY, M. Por uma teoria marxista do processo de trabalho: Braverman e além dele. **Politics and society**, v. 8, n. 3-4, 1979. (tradução livre)

CARDOSO, F. H.; FALETTO, E. **Dependência e desenvolvimento na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

CASTRO, N A.; GUIMARÃES, A. S. A. Competitividade, tecnologia e gestão do trabalho: a petroquímica brasileira nos anos 90. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL TECHNOLOGIQUES ET MUTATION INDUSTRIELLES DANS L'AMERIQUE LATINA, 1., Paris. **Anais...** Paris: CREDAL/IEAL, 1990.

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO ESTADO DA BAHIA - ETFEBA. **Dez anos de educação profissionalizante: 1975 -1984: Relatório**. Salvador, 1975. (mimeo)



FARTES, Vera L. B. **Modernização tecnológica e formação dos coletivos fabris: um estudo a partir da Escola Técnica Federal da Bahia**. 1994. 197p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 1994.

GUIMARÃES, A. S. A. Estrutura e formação das classes sociais na Bahia. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 18, p. 57-69, set. 1987.

\_\_\_\_\_. Insatisfações e resistência operária na indústria petroquímica. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPOCS, 12., Águas de São Pedro. **Anais...** Águas de São Pedro, 1988.

HIRATA, H. Formação na empresa, educação escolar e socialização familiar: uma comparação França-Brasil-Japão. **Educação e Sociedade**, v. 10, n. 3, p. 29-47, 1988.

HIRATA, H. Trabalho, família e relações homem-mulher: reflexões a partir do caso japonês. **Revista Brasileira de Estudos Sociais**, v. 1, n. 2, p. 5-12, 1986.

IANNI, O. **Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

MACHADO, L. R. de S. **Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro**. São Paulo: CEDES, 1992.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1961.

SINGER, P. **A crise do “Milagre”**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

WILLIS, P. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

# HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA PRÁTICA SOCIOEDUCATIVA RECENTE E INOVADORA

Maria do Socorro Borges da Silva <sup>53</sup>

## Resumo

Este artigo objetiva analisar a importância da educação para os direitos humanos, conhecer a trajetória da luta pela educação em direitos humanos no Brasil, destacando experiências relevantes que viabilizaram uma educação voltada para a legitimidade do direito. O texto resulta de uma pesquisa bibliográfica sobre a temática num primeiro momento e histórica, no segundo, constituindo-se um registro memorial da experiência vivenciada através do Projeto “Educação para os Direitos Humanos” desenvolvido no município de Caxias, Maranhão, como parte da trajetória na investida pela prática de uma educação para o direito. O projeto foi desenvolvido em seis módulos de capacitação de lideranças sociais que atuam na área de interesse ou afim, culminando na realização do Encontro Municipal de Educação em Direitos Humanos, com a presença de representantes da Secretaria Especial de Educação para Direitos Humanos da Presidência da República e da UNESCO. A experiência foi avaliada como uma prática socioeducativa inovadora no contexto do país, contribuindo para uma educação sobre as atuais políticas públicas que visam legitimar os direitos humanos já adquiridos. Entre seus desafios, consiste a necessidade de maiores investimentos na capacitação de educadores, que ao utilizarem esse eixo temático nas suas variadas experiências socioeducativas, ainda não fazem uso de um suporte teórico e metodológico de natureza suficientemente emancipadora, capaz de construir outra cultura educacional dos direitos. Enfatiza-se o caráter educativo dos direitos humanos e o necessário reconhecimento da importância de iniciativas localizadas e articuladas em prol dessa política social.

**Palavras-chave:** Educação. Direitos Humanos. História.

## HISTORY AND MEMORY OF EDUCATION IN HUMAN RIGHTS: A SOCIO RECENT PRACTICE AND INNOVATIVE

## Abstract

This article aims at to analyze the importance of the education for the human rights, to know the path of the fight for the education in human rights in Brazil, detaching relevant experiences that you/they made possible an education returned for the legitimacy of the right. The text results of a bibliographical research on the theme in a first moment and historical, in the second, being constituted a registration memorial of the experience lived through the Project " Education for the Human Rights" developed in the municipal district of Caxias, Maranhão, as part of the path in the lunge for the practice of an education for the right. The project was developed in six modules of training of social leaderships that you/they act in the area of interest or similar, culminating in the accomplishment of the Municipal Encounter of Education in Human Rights, with the representatives' of the Special General office of Education presence for Human Rights of the Presidency of the Republic and of UNESCO. The experience was evaluated as a practice innovative educational partner in the context of the country, contributing to an education on the current public politics that you/they seek to legitimate the human rights already acquired. Among their challenges, it consists the need of larger investments of the educators' training, that to the they use that thematic axis in their varied experiences educational partner, they still don't make use of a theoretical and methodological support of nature sufficiently emancipator, capable to build another education culture of the rights. It is emphasized the educational character of the human right and the necessary recognition of the importance of located and articulate initiatives on behalf of that social politics.

**Keywords:** Education. Human rights. History.

---

<sup>53</sup> Professora assistente da Universidade Federal do Piauí - UFPI, Licenciada em História, Especialista em História Política Contemporânea e Mestre em Ciências da Educação.

## **Introdução**

Este artigo surgiu como uma necessidade de reflexão acerca da prática dos direitos humanos no contexto atual e, principalmente da indagação central de como tem ocorrido o processo de educação desses direitos na realidade brasileira. Isso porque, embora possamos constatar consideráveis conquistas no que concerne à garantia dos direitos humanos no contexto da sociedade brasileira, às demandas que foram vitimadas, historicamente, pela ausência desses direitos e que vivenciam um estado de exclusão social, ainda estão mergulhadas em contradições que inibem a materialidade de tais direitos.

Diante dessa problemática, entende-se, a priori, que a educação dos direitos humanos ainda se dá de forma muito tímida no Brasil e com uma necessária urgência, embora muitas iniciativas tenham sido feitas no plano da sociedade civil organizada e do governo, mais recentemente. Além dessa constatação, o interesse por tal temática se ampliou no período de 2006 a 2008 quando foi desenvolvido, sob a coordenação desta pesquisadora, o Projeto “Educação para os Direitos Humanos” em parceria com a Unesco, a Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República e a Fundação Maurizio Vanini no município de Caxias, Maranhão, com o intuito de capacitar as lideranças sociais da cidade na temática supracitada, incentivando o interesse de muitas instituições e uma ampla abertura de discussões da questão da educação dos direitos humanos no município como política permanente a ser implementada.

A realização do projeto acumulou uma experiência significativa e a motivação para a luta por novos espaços de educação, de debates e de práticas que possam corroborar com a educação dos direitos, sobretudo, no contexto em que se evidenciou a comemoração do evento histórico dos 60 anos de Declaração dos Direitos Humanos.

Nessa perspectiva, este texto objetiva analisar a importância da educação para os direitos humanos; conhecer a trajetória da luta pela educação em direitos humanos no Brasil, destacando experiências relevantes que viabilizaram uma educação em direitos humanos. Numa abordagem metodológica histórico-dialética, este artigo faz uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, articulando com a memória de experiências que convergiram no plano real com a concretização de um projeto de educação em direitos humanos no município de Caxias, Maranhão, entre 2007-2008. À luz de uma bibliografia atualizada e renomada nessa questão, como é o caso de Vera Candu (2003), Marco Mondaini (2006), José Tuvilla Rayo (2004), Alberto Melucci (2001), Glória Gonh (1997) entre outros que historicizam eventos que se tornaram o eixo nuclear dessa temática no Brasil.

## **Educação em Direitos Humanos: concepções e práticas desenvolvidas**

Como nos instiga Mondaini (2006) os direitos humanos devem ser compreendidos hoje como a afirmação do potencial emancipador contido na tradição da “igualdade jurídica-formal” como no “tratamento dos desiguais de maneira desigual”, podendo ambas as dimensões serem complementares à medida que cumprirem o comum de combate aos privilégios sociais e à reprodução das desigualdades entre indivíduos, contribuindo para a constituição de um senso de justiça entendida como equidade.

Para que essa perspectiva se materialize é salutar construir uma cultura dos direitos humanos, alternativa àquela que historicamente normalizou sua controvérsia, ou seja, a construção de um estado autoritário e patrimonialista, mais comprometido com as elites do que com seu povo

sedento de políticas públicas de qualidade. Neste sentido, o próprio percurso histórico legitimou um modo de fazer direitos, criando uma cultura, ou em outras palavras, uma educação para os direitos, geralmente desvinculado do senso de justiça e mais próximo dos interesses e privilégios corporativos de uma pequena representatividade social.

Ao compreender esse processo, ganha sentido fazer uma intervenção em defesa da necessária urgência de outra educação para os direitos, que em nossa perspectiva, estaria contemplada na educação para os direitos humanos. Tal designação ou representação expressa não apenas um conceito, uma idéia, mas principalmente, uma luta real de sujeitos e instituições que comprometeram sua existência à normatização de uma cultura política, social, econômica que valoriza a dimensão humana como seu princípio norteador e o direito, como o instrumento de garantia da condição humana de uma vida plena.

Como nos adverte Rayo (2004, p.163-164), “os direitos humanos não podem ser interpretados a partir de outra consideração diferente da do ser humano, objeto e sujeito de direitos, de onde se nutre sua própria definição e natureza: a dignidade humana”. Partindo dessa “os direitos humanos não têm sentido em um mundo que nega as possibilidades legítimas de todos os seres humanos de serem felizes e de alcançarem cotas de bem-estar que lhes permitam satisfazer as necessidades básicas e um nível digno de vida” (idem). Para contemplar essas exigências a educação em direitos humanos não pode perder de vista a sua finalidade principal que é educar para a paz, para a democracia, para a responsabilidade social, para reconhecer e aceitar a diversidade, com a capacidade de resolver conflitos de forma não-violenta, respeitando todo patrimônio cultural, nutrindo os sentimentos de solidariedade e equidade em nível nacional e planetário (RAYO, 2004).

Ao perseguir essa finalidade, um trabalho intencional e sistemático de educação em direitos humanos surgiu na metade dos anos de 1980 no Brasil, como descreve Vera Candu (2003). Um marco nessa história foi a realização em 1985 do 3º Curso Interdisciplinar de Direitos Humanos promovido pelo Instituto Internacional de Direitos Humanos (IIDH) em Costa Rica com a participação de vários profissionais e criação do Núcleo: PUC-Rio, coordenado pelo Professor João Ricardo Dornelles.

Nesse contexto, três polos de trabalho foram criados no Brasil: Universidade Federal da Paraíba (UFP) como pólo do Nordeste; PUC do Rio de Janeiro e a Comissão Justiça e Paz (Arquidiocese de SP). Foram realizados cursos e seminários no Rio Grande do Sul, Paraná, São Paulo, Recife com apoio do Instituto Internacional de Direitos Humano (IIDH), UNESCO, Rede Latina Americana de educação para a Paz e os Direitos Humanos do Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL). Muitas atividades foram desenvolvidas com as secretarias estaduais e municipais de educação e ONGs.

Os anos de 1990 foram marcados pelas dificuldades de caráter ideológico e operacional nesse campo temático, pois diferentes grupos partiam da convicção de que era necessário construir uma cultura de direitos humanos, afetar as mentalidades e criar novas práticas. Esse debate foi interessante, pois destacou o papel fundamental da educação na formação para a cidadania e para a democracia. Os grupos promotores de educação em direitos humanos se situavam ideologicamente, sobretudo, na linha política da esquerda.

A educação em direitos humanos na década de 90 se configurou em torno de dois movimentos. Primeiro, pela continuidade e ampliação do que foi realizado na década anterior e segundo, pela incorporação de novos atores na promoção dessa modalidade de ensino, como é o caso do Governo Federal.

Como fruto dessa discussão, uma agenda foi cumprida, possibilitando a discussão dessa temática por variadas instituições e espaços diversificados, como podemos demonstrar:

- Abril de 1994: Seminário sobre educação e direitos humanos (RJ) com objetivo de promover um intercâmbio de experiências e dar os primeiros passos para a constituição da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, constituída em 1995: um espaço de encontro, apoio, intercâmbio, articulação e coordenação de organizações que trabalhavam a temática de forma sistemática;
- 1997: 1º Congresso Brasileiro de Educação em Direitos Humanos e Cidadania (SP) teve por finalidade criar um espaço privilegiado de discussão, reflexão e aprofundamento da temática, pois havia a necessidade de uma definição mais clara de seus princípios, objetivos e métodos;
- Novembro de 1997: Encontro de Educadores (SP) com a elaboração do documento final sobre o que vinha sendo discutido em relação à educação em direitos humanos. O corpo do documento estava estruturado em três partes: direitos humanos, democracia e educação; educação em direitos humanos e cidadania; e capacitação de educadores em direitos humanos e cidadania;
- Em 1998 e 1999 a Rede continuou promovendo e/ou participando em diferentes atividades em colaboração com outras instituições não-governamentais e governamentais.

A Entrada do Governo Federal no debate e implementação de uma educação em direitos humanos se deu principalmente através da criação do *Programa Nacional de Direitos Humanos* (Ministério da Justiça) e dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Ministério da Educação), dando ênfase nos direitos civis, apresentado como suas principais propostas a garantia ao direito e à proteção da vida, como também, aumentar a segurança das pessoas, lutar contra a impunidade, eliminar o trabalho forçado, garantir o tratamento igualitário diante da lei, proteger os direitos da criança e adolescente, das mulheres, negros, indígenas, idosos, estrangeiros, refugiados, migrantes, portadores de necessidades especiais, dentre outros.

Foram consideradas medidas para educação e formação para cidadania, como por exemplo, criar e fortalecer programas de respeito aos direitos humanos no ensino fundamental e médio através dos temas transversais e da disciplina Direitos Humanos; apoiar programas de informação, educação e treinamento de direitos humanos para profissionais de direitos, policiais, agentes penitenciários e lideranças sindicais, associativas e comunitárias. Foi dada ênfase na parceria entre poder público e entidades da sociedade civil.

Entre as ações que foram desenvolvidas, destacam-se:

- A instituição do ano de 1998 como o ano dos direitos humanos;
- Os Parâmetros Curriculares Nacionais, baseado na LDB, Art. 22, que assegurou a formação para o exercício da cidadania na educação básica e garantiu os temas transversais: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e outros temas ligados às localidades específicas;

- Realização de iniciativas no âmbito da Educação Formal junto às: Secretarias Municipais de Educação;
- Em nível de Ensino Superior, houve a realização do Curso de Especialização em Direitos Humanos (UFP) e a introdução da disciplina sobre Direitos Humanos;
- Iniciativas de Educação Não-formal, como exemplificam, o Projeto Civil Voluntário (Paraíba) e o Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão (Paraíba);
- De 1993 a 1999 foram realizados dezessete eventos: ciclos de debate, cursos, encontros, seminários, palestras, etc.;
- Publicações de revistas, cadernos, livros;
- Criação da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), articulando vários projetos e iniciativas que dizem respeito a esse eixo temático.

### **Uma experiência local: o Projeto “Educação Para Os Direitos Humanos”**

O projeto “Educação para os Direitos Humanos”, desenvolvido pela Fundação Maurício Vanini, na cidade de Caxias, no Estado do Maranhão, classificou-se em primeiro lugar junto com mais dois, dentre os melhores projetos selecionados e aprovados pela SEDH - Secretaria Especial dos Direitos Humanos, órgão vinculado à Presidência da República do Brasil e pela UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, no ano de 2006, conforme Edital UNESCO n. 1009/2005 e Contrato de Financiamento de Atividades n. SHS 09196/2006, tendo sido realizado nos anos 2007 e 2008 pela referida organização.

É inegável sua relevância social, já que Caxias se apresenta como um município cujas características sociais revelam a permanência de situações de exclusão e violação dos direitos humanos, sendo bastante acentuadas as políticas de caráter assistencialista, cuja finalidade, em tese, pretenderia resolver os problemas sociais. Entretanto, contribuem para a reprodução de um comportamento social de dependência e assujeitamento das categorias sociais, como crianças, jovens, mulheres, negros, pessoas com deficiências, idosos e trabalhadores em geral, configurando uma realidade de violação dos direitos humanos ao apresentar indicadores como: exploração do trabalho e prostituição infantil; exclusão dos jovens da educação básica e do mundo do trabalho; violência doméstica e no trabalho, assédio e abuso sexual contra meninas e mulheres; discriminação e exclusão de pessoas com deficiência; abandono e exploração dos idosos; e violência e proliferação das drogas entre as camadas mais jovens. Esses sujeitos que sofrem a violação de seus direitos carecem das informações necessárias quanto às políticas públicas de defesa e proteção de tais direitos, já que a desinformação os torna mais vulneráveis às condições e às mazelas políticas existentes. Por outro lado, a sociedade civil organizada, através de seus movimentos sociais e populares que historicamente existem em função da defesa dos direitos humanos, manifesta um poder de intervenção muito tímido na relação com esses problemas elencados e com o Estado (esfera pública) no que se refere à garantia desses direitos. Por trás desse comportamento involuntário, observa-se a escassez de informação e capacitação mais substanciada dos elementos fundamentais, históricos e legais da temática em Direitos Humanos, restringindo-se,

muitas vezes, a um agir pragmatista, desprovido de uma consciência crítica e reflexiva das ações, com base em um instrumental teórico.

Através do projeto “Educação para os Direitos Humanos”, pretendeu-se capacitar as lideranças sociais que serão multiplicadoras de formação e interventoras sociais em defesa dos Direitos Humanos, ressignificando a prática dos movimentos sociais na relação Estado – Sociedade e, mais especificamente, junto aos sujeitos que sofrem violações de seus direitos.

Esse projeto objetivou capacitar as lideranças sociais em Educação para os Direitos Humanos com a finalidade de atuarem por via das suas instituições junto à comunidade e aos sujeitos que histórica e socialmente são excluídos do exercício de sua cidadania, da dignidade de pessoa humana e dos valores sociais. Numa dimensão mais específica, intencionou:

- Criar um espaço interinstitucional e plural onde seja estabelecida uma articulação entre os diversos grupos que constituem a sociedade civil organizada, em vista da prática do debate sistemático e permanente sobre Direitos Humanos;
- Garantir o conhecimento dos direitos e deveres da pessoa humana na busca da cidadania, através do acesso às políticas públicas e sociais e aos mecanismos de proteção e defesa dos direitos conquistados;
- Propiciar condições de intervenção, por meio de uma prática crítica - reflexiva e participativa de denúncias das formas e modos de violações e restrições dos direitos humanos.

Num plano teórico-metodológico, Educação e Direitos Humanos são interfaces de uma realidade que carece e caminha para a construção da cidadania, portanto, uma relação de extrema relevância na sociedade brasileira e mais especificamente no Nordeste. Destaca-se o papel da Educação para a compreensão, divulgação e conscientização dos Direitos Humanos, tornando-se a principal protagonista das práticas humanísticas. Se por um lado não se realizam os Direitos Humanos sem Educação, como afirma Luis Alberto Warat (SOUSA, 2004), por outro, a própria Educação se afirma como espaço de construção de uma cultura política (SILVA, 2005). Nesta perspectiva, os Movimentos Sociais enquanto atores políticos de formação para os Direitos Humanos concebem a Educação como um espaço de construção de outra cultura política, cuja finalidade reside na vivência e garantia dos direitos da pessoa humana e da cidadania.

Como diz Pedro Demo (SOUSA, 2004), a noção de Direitos Humanos nasce da consciência crítica e contém sempre um projeto alternativo de sociedade, proveniente da sociedade que sabe pensar. E “o milagre da educação é menos o domínio do conhecimento do que a gestação da capacidade de fazer história própria, individual e coletiva, e, sobretudo, solidária” (SOUSA, 2004, p.50). A partir desta concepção, entende-se que Educação, Direitos Humanos e Sociedade Civil Organizada são categorias conceituais, objetos de análises e sujeitos, que em sua relação dialética promovem o exercício da cidadania, da proteção e da defesa da vida e dos valores humanos.

Neste projeto de Educação em Direitos Humanos para lideranças sociais, buscou-se oferecer um instrumental teórico e metodológico cujos conceitos básicos (Educação, Direitos Humanos, Sociedade Civil Organizada) se articulam com outros temas e conceitos fundamentais que assumem um lugar privilegiado na agenda das políticas públicas e sociais, como: igualdade e

diversidade étnico-racial; direitos da criança, adolescente e juventude; gênero, com enfoque para as conquistas da mulher; pessoa com deficiência e o idoso.

Historicamente, a prática de educação em Direitos Humanos surge no contexto das lutas dos movimentos sociais pelos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, na perspectiva de conscientização dos direitos e conquistas da cidadania, sem perder de vista a construção de uma esfera pública de caráter democrático. Portanto, projetar uma Educação para os Direitos Humanos, significa ressignificar a ação dos Movimentos Sociais como atores protagonistas da legitimação da educação para os Direitos Humanos. Como afirma Melucci (2001) mobilização de um ator coletivo, contendo em si, uma pluralidade de significados analíticos e que lutam pela preservação da identidade fundamental dos atores envolvidos (GOHN, 1997).

O modelo de análise utilizado no processo de Educação em Direitos Humanos para lideranças sociais baseou-se no instrumental dialético, que permite relacionar fatos, dados do cotidiano a partir de análises sociopolítica e culturais, privilegiando estudos de caso. Esse modelo utiliza um arcabouço teórico-sistemático, partindo de uma visão mais geral de conceitos e categorias centrais necessárias para a compreensão do fenômeno em análise (Direitos Humanos), enfatizando aspectos históricos, filosóficos e jurídicos, para temáticas específicas que ocupam um lugar de destaque na definição dos sujeitos de exclusão social (negro, criança, adolescente, jovem, mulher, portador de necessidade especial, idoso).

Deste modo, associado aos tipos de dados de caráter empírico – documental (relatos, depoimentos, relatórios institucionais, etc.), o processo de construção teórica buscou seus fundamentos explicativos da realidade numa vasta produção bibliográfica no campo da Educação para os Direitos Humanos, mediada por educadores (graduados, especialistas e mestres) capacitados para tal fim, com experiência de inserção nos Movimentos Sociais, através de cursos modulares, divididos em seis (6) módulos de vinte (20) horas-aula, perfazendo um total de 120 h/a. Desse total, 15 horas-aula foram dirigidas para fundamentação teórica e 05 horas-aula para a socialização/apresentação dos resultados da Ação Afirmativa em cada módulo. Além disso, nos períodos intermodulares, 10 horas foram dedicadas para o desenvolvimento das Ações Afirmativas por cada grupo de trabalho na área de atuação, previamente escolhida (bairro, movimento social, etc.).

Ao final da realização dos seis módulos, foi realizado o Encontro Municipal de Educação em Direitos Humanos, com a intencionalidade de se constituir num espaço de debate da questão no município através de palestras, painéis e oficinas monitoradas pelas lideranças sociais que foram capacitadas. O evento contou com a presença de representante da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República e da UNESCO representada por Carla Silva, e com a Dra. em Educação Maria de Fátima Felix Rosar, com experiência de militância nos movimentos de educação em âmbito regional e nacional. Entidades sociais e autoridades locais foram convidadas. Esta atividade de culminância do projeto, com 20 horas, desenvolveu-se nos dias 25, 26 e 27 de janeiro de 2008, no Auditório da Universidade Estadual do Maranhão no Centro de Estudos Superiores de Caxias. A carga horária total de desenvolvimento deste projeto resultou em 200 horas.

Dada a dimensão temática, a ênfase metodológica privilegiou uma abordagem interdisciplinar e dialógica, a partir de eixos temáticos definidos. Após cada módulo, as lideranças sociais em processo de capacitação se organizaram em grupos (cinco) para desenvolverem uma atividade de intervenção prática (Ação Afirmativa) junto à comunidade previamente escolhida e aos tipos



de sujeitos que foram focos de análise naquele módulo ou temática. Os resultados dessas intervenções foram registrados de acordo com a criatividade do grupo e as experiências socializadas no módulo seguinte.

O Conteúdo Programático que fez parte do contexto do projeto em referência compõe-se do seguinte Conteúdo/Eixo Temático: 1) Educação, Sociedade e Direitos Humanos; 2) Fundamentos em Direitos Humanos; 3) Igualdade e Diversidade Étnico-Racial; 4) Exclusão, exploração e violência contra a criança, adolescente e juventude, 5) Gênero e Direitos Humanos e 6) Pessoa com Deficiência e Idoso.

Os temas específicos trabalhados em cada módulo, foram:

1. O papel da educação e da sociedade civil organizada na promoção dos Direitos Humanos;
2. Fundamentos históricos, filosóficos e jurídicos dos Direitos Humanos;
3. Educação e políticas de promoção da igualdade e diversidade étnico-racial;
4. Direitos da criança e do adolescente; Drogas, violência e políticas de inclusão juvenil;
5. Conquistas, políticas e precarização da mulher na sociedade e no mundo do trabalho;
6. A exclusão/inclusão da Pessoa com Deficiência; Políticas de valorização e proteção do idoso.

O processo de acompanhamento e avaliação concernente à execução deste projeto baseou-se em concepções qualitativas, processuais, cujos sujeitos interagentes foram avaliados e avaliadores, levando em conta alguns critérios básicos individuais, como: assiduidade nos encontros, participação nos debates e na execução das atividades propostas, capacidade de liderança e vivência em grupo, habilidade de interpretação, relação com o contexto e produção sistemática de textos à luz da fundamentação dada, ao final de cada módulo.

Esses critérios foram avaliados pelos mediadores do processo (monitores) e pelas próprias lideranças em formação (auto-avaliação), as quais avaliaram, também, os mediadores e responsáveis pelo projeto. Dois aspectos foram considerados como resultados da capacitação: o primeiro, de ordem prática, que resultou em cada módulo numa atividade em grupo (Ação Afirmativa), cuja pretensão era a intervenção social em grupos/movimentos e comunidades que apresentassem indicadores negativos dos temas estudados; o segundo, de ordem teórica, consistiu numa produção textual (com orientação científica e/ou artístico-cultural) em grupo, ao final dos módulos, culminando na elaboração de uma produção sobre os temas refletidos no Curso de Capacitação. De acordo com o resultado satisfatório dos itens avaliativos propostos, a liderança social capacitada recebeu um certificado de 200 horas - aula de capacitação em Direitos Humanos.

Eis alguns relatos das lideranças que participaram do projeto, colhidos dos memoriais que eram feitos em cada módulo como atividade avaliativa:

Memorial do primeiro módulo I:

No projeto “Educação para os Direitos Humanos”, percebe-se uma concepção de que é possível a construção de uma sociedade que defina e garanta condições igualitárias de convivência social e de distribuição dos bens acumulados pelo seres humanos a todos os

indivíduos, considerando que todos são detentores de direitos essenciais, indispensáveis à convivência social, ressaltando a idéia de igualdade política e civil entre todos.

A educação é condição indispensável para a realização dos direitos humanos, é uma espécie de base social na qual o ser humano se constrói e se reproduz no cenário de profundos níveis de desigualdades sociais, regionais, raciais, de gênero, que oferecem o conteúdo para a violência cotidiana, para exclusão da maioria da população.

Uma Ação afirmativa deste módulo foi realizada no “Projeto Lucas”, localizado no bairro Campo de Belém, projeto que trabalha com crianças, cuidando da desnutrição e educação, com direito à alimentação, reforço escolar e lazer.

No encontro com as mães, no ambiente (Projeto Lucas) em que se realizou a Ação Afirmativa, discutiu-se sobre autopercepção, automotivação, auto-estima e percepção do outro, com ênfase no cuidado que aquelas mães estavam tendo para com seus pequeninos. Houve participação ativa dessas mulheres durante a apresentação, haja vista ser clara e objetiva a linguagem utilizada.

Foi emocionante saber que aquelas crianças carentes podem ter seu futuro mudado, com a base na educação, com um simples gesto de grupos de pessoas que vêm aumentando a cada dia e levando esperança para muitas famílias [...] (BRUNA XINALEN )

#### Memorial do Módulo II:

Foi apresentado um trabalho de pesquisa na Escola Eugênio Barros, em uma sala do Ensino Médio, sendo abordados dois assuntos: fatos e atos. Quanto ao ato, este foi mostrado através de fotos e imagens que ocorrem em nossa cidade, gerando fatos, tendo assim proporcionado uma visão geral de todas as implicações dos acontecimentos de todos os sistemas [...] (HELLY DE MARIA)

#### Memorial do Módulo III:

No mês de junho foi concretizada uma das mais belas Ações Afirmativas pelo grupo de lideranças do projeto “Educação para os Direitos Humanos, a qual foi desenvolvida no Povoado Mandacaru, onde todos ficaram empenhados para a realização da aludida atividade.

O primeiro momento consistiu na divulgação do projeto, pelo grupo, que se deslocou de casa em casa, na comunidade Mandacaru, e assim realizou o encontro. O recinto onde o grupo trabalhou essa primeira atividade estava repleto de crianças que, sorrindo, demonstravam a satisfação em estarem desfrutando do seu lado criança, pois muitas já trabalham e às vezes esquecem que são meninos e meninas. No segundo momento, a atividade foi realizada com os adultos, onde todos se fizeram presentes e atentos assistiram a exibição do documentário sobre a vida do negro no Brasil e a importância do mesmo para o desenvolvimento de uma sociedade saudável. O encontro foi finalizado com uma demonstração de dança e apresentações da cultura quilombola da região (SHEYLA MARIA).

#### Memorial do Módulo IV:

No 4º módulo o tema desenvolvido foi: Direitos da criança e do adolescente; Drogas, violência e políticas de inclusão juvenil, por sinal um tema bastante polêmico, pois se tratou de realidade muito presente na vida dos jovens e adolescentes que é a questão das drogas, problema que afeta a sociedade de modo geral e que está se alastrando, percebendo-se que cada vez mais pessoas, principalmente jovens e adolescentes, estão se enveredando por essa prática que é o consumo de drogas (MARIA DO SOCORRO PEREIRA).

#### Memorial do Módulo V:

O 5º Módulo do Curso “Educação para os Direitos Humanos”, que teve como tema: "Conquistas, políticas e precarização da mulher na sociedade e no mundo do trabalho", foi, para mim, um dos módulos mais aguardados; o mesmo teve início na sexta-feira, com muita música que tratava a respeito da temática, e alguns dados tristes a respeito da falta de respeito para com a relação ao gênero. No dia seguinte

estudamos a respeito da construção do conceito de sexo frágil e de como historicamente a mulher foi deixada à margem da sociedade, chegando-se a conclusão de que essa história começou a partir do momento em que ela não teve acesso às mesmas informações que os homens.

Poderia questionar ainda o que levou à implementação da regra da desigualdade de gênero. Desse modo, veremos que tanto a documentação histórica quanto a tradição oral registram a dependência da mulher ao poder dominante masculino.

Tendo os homens que garantir a produção da comunidade, corresponderia às mulheres destinar uma parte maior de seu tempo ao fornecimento desse apoio; a exigência do cuidado com as crianças assumido pelas mulheres, originando uma especialização na divisão do trabalho por gênero. Assim, garantir a manutenção e a continuidade do grupo humano foi se tomando tarefa de mulher e em tomo a essas necessidades foram se aprimorando procedimentos técnicos para seu melhor desempenho. Já os homens se especializaram na defesa do grupo, e em torno a essa atividade se desenvolveu uma diversificada inovação técnica de guerra.

A mulher, durante muito tempo, foi relegada a um plano inferior na sociedade, sendo tratada, muitas vezes, como escrava. A partir da revolução industrial, uma pequena parcela das mesmas começou a trabalhar fora de casa, o que deu a essas mulheres uma certa emancipação.

Ao analisar a nossa história local, penso nas conquistas que as mulheres caxienses já tiveram ao longo da história e o quanto ainda poderá ser conquistado. E poderia dizer que elas sempre foram importantes na história de Caxias, principalmente no período das indústrias têxteis, que, na sua maioria, eram compostas pela mão-de-obra feminina.

Discutiu-se alguns textos em forma de plenário e assistiu-se ao *clip Atitude Feminina*, que mostrou a triste realidade de muitas mulheres brasileiras que são submetidas à violência. Estudou-se ainda sobre a Lei Maria da Penha, que foi importante instrumento para prevenir, punir e minimizar a violência contra a mulher, aprovada em 7 de Agosto de 2006. Ao término do curso tivemos o depoimento de Eulina Moraes, uma mulher guerreira, que há muito tempo luta em favor dos direitos humanos (BRÍGIDA LIMA)

## Memorial do Módulo VI:

Tem sido gratificante ser uma participante deste curso, porque se antes eu era uma leoa em relação à defesa dos direitos humanos, hoje eu não tenho necessidade de virar um animal para ir em busca e defesa dos mesmos, pois graças a este curso me sinto capacitada para propagar e fazer defesa daqueles que deveriam ser direitos de todos (RENATA DOS SANTOS).

O relato abaixo é de uma pessoa com deficiência que foi capacitada pelo curso:

O curso foi um instrumento de conhecimento e auto-avaliação, e concretização do nosso verdadeiro papel na sociedade e na vida comunitária, trazendo uma nova consciência do mundo em que vivemos, para que possamos melhorar e fazer a nossa parte, tendo a certeza de que, conhecendo o próximo e tentando entendê-lo, poderemos fazer um mundo melhor [...].

Tomar conhecimento desses fatos e ter consciência do meu papel na minha comunidade e cobrar, acima de tudo, com respeito às instituições e às pessoas que as comandam, mas sempre com coerência, de forma a não constranger as partes, é uma consciência que me foi dada nesse curso de relações humanas, promovido pela Fundação Maurício Vanini. Essa experiência me chamou para um autoconhecimento e controle emocional, mostrando claramente que a negociação é sempre a melhor maneira de se reivindicar os direitos (ALBERTO GONÇALVES).

## Desafios e Perspectivas da Educação em Direitos Humanos

Dada a relevância de uma prática de educação em direitos humanos, bem como a permanência de uma tradição de negação desses direitos no solo brasileiro, tal perspectiva apresenta alguns desafios no desenvolvimento da educação em direitos humanos. Como assinala Vera Candu (2003), um dos obstáculos refere-se à opção entre diferentes marcos político-ideológicos que servem de referencial para a educação em direitos humanos, oscilando, geralmente, entre dois enfoques. Primeiro, o da ideologia neoliberal, cuja preocupação com os direitos humanos se restringe a uma estratégia de melhorar a sociedade dentro do modelo vigente, sem questioná-lo, dando ênfase aos direitos individuais, às questões

éticas e aos direitos civis e políticos centrados na participação nas eleições. São temas enfatizados por essa abordagem: discriminação racial e de gênero, preconceito, violência, segurança, drogas, sexualidade, tolerância, infância e adolescência, meio ambiente. De modo geral, esse enfoque visa desenvolver uma formação de sujeitos produtores e empreendedores, consumistas, embora incorpore temas relativos aos direitos humanos no currículo escolar, num viés construtivista, transversal, privilegiando dimensões psico-afetiva, interacionista e experiencial.

Numa outra vertente ideológica, no enfoque Dialético e contra-hegemônico, os direitos humanos são vistos como mediações para a construção de um projeto alternativo de sociedade: inclusiva, sustentável e plural. Enfatiza uma cidadania coletiva, que favoreça a organização dos grupos da sociedade civil, privilegiando atores sociais comprometidos com a transformação social. Esse viés coloca no centro de suas preocupações a inter-relação entre direitos de primeira, segunda e terceira geração e se coloca na perspectiva da quarta geração de direitos que incorpora questões derivadas do avanço tecnológico, da globalização e do multiculturalismo. Acentua a importância dos direitos sociais, econômicos, com temas como: desemprego, violência estrutural, saúde, educação, distribuição de terra, concentração de renda, dívida externa, pluralidade cultural, segurança social, ecologia.

Pedagogicamente, a educação em direitos humanos tem admitido a transversalidade, mas privilegia a interdisciplinaridade na ênfase dos “temas geradores”, trabalhando a questão sociocultural, afetiva, experiencial, estrutural do processo educativo na perspectiva da pedagogia crítica, construtivista e sociocultural.

Outro desafio que se apresenta é a necessidade de critérios que caracterizam a especificidade das experiências de educação em direitos humanos. Neste sentido, é importante clarificar os critérios básicos que permitem delimitar com maior precisão o âmbito da educação em direitos humanos e as condições para que determinadas experiências educativas possam ser situadas nesse eixo temático, estabelecendo suas fronteiras.

Nesta mesma linha reflexiva, o risco da fragmentação das ações e de uma teoria que dê suporte de análise à aquilo que se compreende como educação em direitos humanos parece ser um obstáculo à construção de práticas significativas, menos dicotomizadas entre a tentação de um ativismo infundado e ou de um discurso sem ressonância no cotidiano dos sujeitos responsáveis pela construção desse tipo de educação emancipadora. Por isso é tão oportuno favorecer a articulação entre diferentes grupos e promover uma fundamentação geral que dê suporte teórico-metodológico às lutas específicas em prol dos direitos humanos.

De certo, caminhar na perspectiva da educação em direitos humanos exige priorizar a formação de educadores, pois essa questão ainda se apresenta de forma novidadeira principalmente nos espaços de educação formal, sem desconsiderar os informais. De nada adianta transversalizar esse tema, se os reais atores e atrizes desse fazer cotidiano não estão sendo capacitados para tal finalidade.

Se entendermos a atividade educativa como uma ação política capaz de criar uma cultura dos direitos humanos, e a prática do educador um modo de intervir socialmente, então “o desafio fundamental é avançar em sintonia com a sua paixão fundante: seu compromisso histórico com uma mudança estrutural que viabilize uma sociedade inclusiva e a centralidade dos setores populares nessa busca. Essas opções constituirão a fonte de sua energia ética e política”.

(CANDAU, 2003, p. 99)

## Conclusão

Ao findar esse ensaio temático, constata-se que a educação em direitos humanos tem ocupado um lugar de importância tanto na agenda das entidades não governamentais como governamental nesses últimos anos, se configurando como uma política pública educacional e alternativa ao modelo vigente, embora suas iniciativas ainda ocorram de modo tímido no vasto solo brasileiro de contradições na prática dos direitos.

As mudanças e permanências estruturais instigam a necessidade de um investimento nesse campo, construindo uma educação do direito mais humanizadora e menos individualista, pois é perceptível que o uso dos direitos humanos tem se dado de forma desarticulada da educação para o direito, muitas vezes sendo instrumentalizados e a serviços de causas que corrompem sua finalidade existencial. Tal educação perpassa pelo processo de capacitação dos educadores em suas diversas entidades de caráter sócio-educativo, tanto formal como informal, bem como pela afirmação de valores e princípios mais humanos e normativos rumo a outra cultura política, alicerçada na ética e na justiça.

Nessa perspectiva, as experiências locais e de articulação em nível nacional tem sido salutares no desenvolvimento de uma consciência da necessária urgência de educar para o direito, como é possível demonstrar através do Projeto “Educação para os Direitos Humanos” realizado em Caxias, Maranhão, em conjunto com instituições de caráter nacional e internacional comprometidas com a causa da educação em direitos humanos.

O processo de realização do projeto “Educação para os Direitos Humanos” se constituiu numa experiência inovadora de educação popular, pois conseguiu articular as dimensões da teoria e da prática na medida em que privilegia um modo de educar que valoriza a fundamentação teórica, por meio dos módulos, e as Ações Afirmativas que representaram uma significativa forma de intervir nas realidades, refletidas e estudadas nas etapas de cada curso, contribuindo para uma ressignificação das práticas das lideranças sociais e das respectivas entidades, dentro e fora de suas áreas específicas de atuação.

Um aspecto relevante a ser considerado são os relatos, os quais demonstram que experienciar é também uma forma de educar e fundamentar teoricamente, é um modo de transformar um tradicional modelo de ações da sociedade civil organizada, que termina por reproduzir velhos vícios de uma história marcada pela dicotomia entre teoria e prática nos meios socioeducativos.

O entusiasmo na construção do projeto permitiu a vivência de variadas metodologias de trabalho para além do que o próprio projeto previa enquanto carga horária, contribuindo para que, na sociedade caxiense, fosse possível a implementação de uma prática cuja valorização ganhou ares nacional. Isso é perceptível em todos os momentos e principalmente nas intervenções feitas e encaminhadas no Encontro Municipal de Educação em Direitos Humanos, que congregou diversas entidades representativas da cidade de Caxias, com participação da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República e outras efetivas instituições de defesa dos direitos humanos.

A realização de um evento final, para aglutinar os diversos segmentos em torno dos vários encaminhamentos, a partir das palestras e oficinas, de fato, realizou-se com bastante êxito, e, conforme citado anteriormente, foi denominado Encontro Municipal de Educação em Direitos Humanos, o qual tinha como principal intencionalidade dar continuidade ao projeto, através da criação do Comitê Municipal de Educação para os Direitos Humanos. Por outro lado, percebeu-

se a necessidade de intervir de forma mais eficaz junto aos sujeitos vitimados historicamente pela ausência da prática de uma educação promotora dos direitos humanos, representados pelos eixos temáticos (diversidade étnico-racial, criança, adolescente, mulher, idoso, pessoa com deficiência) desenvolvidos no projeto, abrindo possibilidade para outros temas como, por exemplo, a questão ambiental no município.

Entendemos que esta produção é apenas uma das formas de registro desse projeto, pois outras podem ser viabilizadas a partir da recuperação e sistematização do acervo e das práticas vivenciadas. E que possibilitar o acesso deste texto à sociedade em geral é uma forma de educar para os Direitos Humanos.

### **Referências**

CANDAU. Vera (Org.) **Educar em Direitos Humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARVALHO. José Sergio (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DEMO, Pedro. Pobreza política, Direitos Humanos e Educação. In: SOUSA Jr., José Geraldo de *et al.* (Orgs.). **Educando para os direitos humanos: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade**. Porto Alegre: Síntese, 2004.

**EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS: a experiência de um projeto inovador**. Maria do Socorro Borges da Silva; Emerson de Souza Farias (org.). Caxias, MA: Fundação Maurizio Vanini, 2008 (Relatório produzido).

GOHN. Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais: Paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 1997.

MELUCCI, Alberto. **A inversão do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MIRANDA. N. L. Mário. **Por que Direitos Humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MONDAINI. Marco. **Direitos Humanos**. São Paulo: Contexto, 2006.

RAYO. José Tuvilla. **Educação em direitos humanos: rumo a uma perspectiva global**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA, Maria do Socorro Borges da. **Educação e sindicalismo: a relação entre o discurso de qualidade e a concepção conciliatória-propositiva da categoria de professores**. Teresina-PI: UFPI, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2005..

WARAT, Luis Alberto. Direitos Humanos: subjetividade e práticas pedagógicas. In. SOUSA Jr., José Geraldo de *et al.* (Orgs.). **Educando para os direitos humanos: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade**. Porto Alegre: Síntese, 2004.

# RECONSTITUINDO HISTÓRIAS: A UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ E A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Samara Maria Viana da Silva<sup>54</sup>  
Maria do Amparo Borges Ferro<sup>55</sup>

## Resumo

Este estudo objetiva apresentar um breve relato da história da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação no Piauí, como forma de manter viva na memória individual e coletiva das pessoas a importância da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, em nível de Mestrado, conhecer as fases que marcam a trajetória da Pós-Graduação brasileira e compreender o processo de implantação da Pós-Graduação em Educação no Piauí, observando as contribuições dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação e das Comissões Pró-Mestrado para a implantação do Mestrado em Educação no Piauí. Os autores que embasaram este trabalho foram: Saviani (2006), Passos (2003), Brito (1996), Carvalho (2001) e Leite (1982). As fontes utilizadas foram hemerográficas e documentais, como: Jornal O Dia, Catálogo de Dissertações e Teses da Universidade Federal do Piauí, Relatório de Consultoria da CAPES e Resoluções do Conselho Universitário da UFPI. O apoio teórico está embasado na Nova História Cultural que permite ao pesquisador trabalhar com grande variedade de fontes, possibilitando uma maior compreensão do objeto de estudo. Portanto, este estudo permitiu compreender que o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí vem atendendo a população piauiense e de outros estados com curso de Especialização desde 1978, implantando em 1991 o curso de Mestrado em Educação, o primeiro curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Piauí.

**Palavras-Chave:** História. Pós-Graduação da UFPI. Nova História Cultural.

## RECONSTITUTED STORIES: THE FEDERAL UNIVERSITY OF PIAUÍ AND GRADUATE EDUCATION

## Abstract

This study aims to present a brief account of the history of the Post-Graduate *Stricto Sensu* in Education in Piauí, in order to keep alive in the individual and collective memory of the people the importance of the Post-Graduate *Stricto Sensu* in Education, in level of Master Degree, to Know the stages that mark the trajectory of the Brazilian Post-Graduate, to understand the process of deployment of Post-Graduate in Education in Piauí, observing the contributions of the courses Post-Graduate *Lato Sensu* in Education and the Pro-Master Commissions to deployment of Master Degree of Education in Piauí. The authors that underpinned this work were: Saviani (2006), Steps (2003), Brito (1996), Carvalho (2001) and Leite (1982). The sources used were hemerograficas and documentations as: O Dia Journal, Catalogue of

<sup>54</sup> Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI (Mestrado). E-mail: samaraviana85@hotmail.com

<sup>55</sup> Coordenadora e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI. E-mail: amparoferro@uol.com.br

Dissertations and Theses from Federal University of Piauí, CAPES Consultancy Report and Resolutions of the University Council of UFPI. The theoretical support is based in the New Cultural History, which allows to researcher to work with a variety of sources, enabling a greater understanding of the object of study. Therefore, this study allows us to understand that the Post-Graduate Program in Education at the Federal University of Piauí has been serving the piauiense population and of the other states with Specialization Course from 1978 and since 1991 with course of the Master Degree of Education, the first Post-Graduate course *Stricto Sensu* of Piauí.

**Keywords:** History. UFPI Post-Graduate. New Cultural History.

## Introdução

A Pesquisa Histórica permite trazer à memória os processos educacionais de dada sociedade. No caso presente, o enfoque é sobre a institucionalização do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí, uma vez que este foi o primeiro curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* a ser implantado no Piauí e por ter proporcionado à comunidade acadêmica e científica ao longo de sua história a construção e a difusão do conhecimento científico, capacitado docentes para a Educação Básica e Superior, habilitado profissionais para atividades educacionais e contribuído para o crescimento cultural, social e econômico do estado do Piauí. Fato importante a ser destacado é que uma quantidade significativa dos egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação atualmente exerce a profissão docente na Universidade Federal do Piauí, instituição que aloja o referido programa, e de outras Instituições de Ensino Superior.

Desta forma, desafiadas a conhecer o processo de implantação do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí devido a sua importância e excelente trabalho que vem realizando em solo piauiense, estabelecemos como objetivo geral para este trabalho: apresentar um breve relato da história da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação no Piauí. Nesse sentido, foram propostos como objetivos específicos: conhecer as fases que marcam a trajetória da Pós-Graduação brasileira, compreender o processo de implantação da Pós-Graduação em Educação no Piauí e observar as contribuições dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação e das Comissões Pró-Mestrado<sup>56</sup> para a implantação do referido curso de Mestrado.

Para fundamentar esta pesquisa buscamos a contribuição de autores, como: Saviani (2006), Passos (2003), Brito (1996), Carvalho (2001) e Leite (1982) para compreensão do tema proposto. Foram utilizadas fontes hemerográficas e documentais, como: o Jornal O Dia, Catálogo de Dissertações e Teses da Universidade Federal do Piauí, Relatório de Consultoria da CAPES e Resoluções do Conselho Universitário da UFPI.

Este estudo está dividido em 03 (três) partes, a saber: Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação no Brasil, Implantação da Pós-Graduação em Educação na UFPI e Criação do primeiro curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Piauí.

### **2 A Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação no Brasil**

A expansão da Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil e a melhoria de sua qualidade são referências para o progresso da nação, pois tal expansão possibilita a qualificação profissional, o desenvolvimento da pesquisa científica, e oferece ao país certo grau de independência

---

<sup>56</sup>Estas comissões eram também denominadas e conhecidas no Centro de Ciências da Educação por Comissão de Implantação do Mestrado em Educação.



científica e cultural, por proporcionar através de seus objetivos e diretrizes a difusão do saber e da cultura na sociedade, permitindo o uso de mecanismos necessários para uma possível transformação social.

Com o propósito de alcançar seus objetivos, os programas de Pós-Graduação, em nível de Mestrado em Educação acompanharam o processo de desenvolvimento da Pós-Graduação *Stricto Sensu* do país. A década de 70 do século XX foi marcada pela implantação de vários programas de Mestrado em Educação no Brasil. Nesse viés, utilizamos a periodização proposta por Saviani (2006) que apresenta a trajetória da Pós-Graduação em Educação marcada por fases, sendo a primeira delas a fase de implantação que surge após o Parecer n. 977/65.

A fase de implantação atinge o seu ápice nos dois anos seguintes. Com efeito, em 1971 surgem quatro programas: o da Universidade de São Paulo, o da Federal Fluminense, o mestrado em Filosofia da Educação da PUC de São Paulo e o programa de pós-graduação no Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE) da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul, na Universidade Metodista de Piracicaba, então Instituto Educacional Piracicabano, e na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. O processo de implantação tem seqüência em 1973 com o mestrado em Ensino de Ciências da USP, em 1974 com o Programa da Universidade de Brasília e em 1975 com o Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP e o Programa de Supervisão e Currículo da PUC-SP, continuando nos anos subseqüentes. Pode-se, contudo, considerar que a fase de implantação já se completara uma vez que em 1976 tem início a instalação do nível de doutorado num claro indício de que se iniciava o período de consolidação da Pós-Graduação em Educação em nosso país. (SAVIANI, 2006, p. 142).

Verifica-se que o início da década de 70 do século XX é marcado pela criação de diversos programas de Mestrado em Educação no Brasil, caracterizando a fase de implantação da Pós-Graduação em Educação que, conforme o referido autor, perdurou até 1975. Convém ressaltar que o primeiro curso de Mestrado em Educação surgiu nesta fase, anteriormente à década referida, em 1966, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC- Rio, logo após o Parecer n. 977/65, sendo que após a implantação deste curso, outros cursos de Mestrado na área de Educação surgiram, como o da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP em 1969. Encerrando a fase de implantação em 1976 inicia-se a fase de Consolidação. Assim,

Em 1976, ao mesmo tempo em que são criados os programas de mestrado em educação da Universidade Federal de São Carlos e da Universidade Federal do Paraná, surgem os programas de doutorado da PUC do Rio Janeiro e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A expansão do mestrado prossegue com a abertura de dois programas em 1977 (universidades federais do Ceará e da Paraíba), quatro em 1978 (universidades federais do Rio Grande do Norte, de Pernambuco, do Espírito Santo e o Programa de Educação Especial na Federal de São Carlos) e mais dois em 1979 (Universidade Estadual do Rio de Janeiro e o programa de Distúrbios da Comunicação da PUC-SP). Paralelamente tem seqüência o processo de instalação do nível de doutorado com a abertura do Doutorado em Filosofia da Educação na USP, em 1978, na UFRJ e na UNICAMP, em 1980, e o Doutorado em Psicologia Educacional na PUC-SP, em 1982. (SAVIANI, 2006, p. 143-144).

A fase de Consolidação é marcada também pela criação de programas de Mestrado e de Doutorado, pois de acordo com o referido autor durante certo intervalo de tempo não houve a criação destes programas no Brasil, o que pode ser constatado pelo fato de que entre 1979 e 1984 não surgiram novos programas de Mestrado e entre 1982 a 1989 não foram implantados novos programas de Doutorado. Nesse sentido,

Observa-se que a fase de consolidação se completa aí no início da década de 1980 quando se reduz o ritmo de abertura de novos programas. De fato, durante cinco anos (entre 1979 e 1984) não surgem novos mestrados. E quanto ao doutorado, o lapso de tempo é ainda maior, não havendo a ocorrência de novos programas ao longo de sete anos (entre 1982 e 1989). (SAVIANI, 2006, p. 144).

Fato importante a ser mencionado é a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) junto a estes programas, pois como agência de fomento contribuiu, de acordo com Saviani (2006), para a consolidação da Pós-Graduação no país, através do apoio concedido para criação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação no Brasil (ANPEd) em 1978 e do Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD) em 1976.

Saviani apresenta ainda a terceira fase da Pós-Graduação em Educação, a fase de expansão do Mestrado em Educação, que é iniciada na década de 1980, informando que:

Quanto ao doutorado, a expansão é retomada em 1989, na PUC-RS, prossegue em 1990 com o Programa de Supervisão e Currículo da PUC-SP e em 1991 são instalados os doutorados em educação da UFSCar e da UFMG. A partir daí a expansão tende a se acelerar, registrando-se novos programas devidamente reconhecidos pela CAPES, entre eles o da Universidade Federal de Santa Catarina instituído em 1994. Durante esse período alguns poucos programas existiram por um certo período, sendo depois extintos, como ocorreu com as Faculdades do Sagrado Coração de Bauru, hoje Universidade do Sagrado Coração, e com o Instituto Superior de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro (IESAE-FGV). (SAVIANI, 2006, p. 144-145).

Os anos 90 do século XX marcaram o grande crescimento da Pós-Graduação brasileira e foi ainda o período de sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96 e do V Plano Nacional de Pós-Graduação (VPNPG) que vigora de 2005 a 2010, ambos propiciadores do crescimento da Pós-Graduação brasileira por discorrerem em suas linhas sobre a necessidade da Pós-Graduação para o país. Assim, a última década do século XX foi marcada pela criação de diversos programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil. Um destes é o objeto de estudo deste trabalho, o Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí, implantado no ano de 1991, sendo o primeiro curso de Mestrado em Educação do estado do Piauí.

### **3 Implantação da Pós-Graduação em Educação na UFPI**

A Universidade Federal do Piauí sempre teve em suas metas formar recursos humanos no Estado, sendo esta uma das características de um dos seus centros de ensino, pesquisa e extensão, o Centro de Ciências da Educação, criado originalmente como Departamento de Educação pela Resolução n. 16/71, que logo foi extinto e implantado o Centro de Ciências da Educação, através da Resolução n. 10/75. Este centro tinha como característica, conforme

Silva Neto e Mendes (1982, p. 19), estar “[...] a disposição de atender às solicitações do sistema estadual de ensino, colaborando com ele para a melhoria da educação através da preparação de recursos humanos [...]”.

Objetivando formar professores qualificados para atuarem na sociedade piauiense e proporcionar ao Estado a preparação de recursos humanos, a UFPI modifica sua estrutura administrativa inicial e cria

[...] em 22 de dezembro de 1977, através da Resolução do Conselho Diretor nº 106/77, a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. A nova unidade administrativa destinava-se a cuidar da capacitação docente como havia sido recomendado pelo Decreto nº 76.056 de 30.7.75 que aprovou o I Plano Nacional de Pós-Graduação (1975-1980). Até então, a pós-graduação na Universidade Federal do Piauí vinha sendo coordenada, em caráter transitório e emergencial, pela Comissão Permanente do Programa Institucional de Capacitação de Docentes. Isso, como nas outras instituições federais de ensino superior, favorecia ao isolamento e à desarticulação da pós-graduação das demais atividades universitárias. (PASSOS, 2003, p. 188-189).

Adequando-se a proposta do I Plano Nacional de Pós-Graduação, a Universidade Federal do Piauí criou a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, haja vista que tanto a UFPI quanto o I Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPG) visavam à qualificação de docentes, sendo os cursos de Pós-Graduação destinados a cumprir esta tarefa. Dessa forma, a UFPI implantou a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação em 22 de dezembro de 1977, mas somente na década de 80 do século XX é que começou a oferecer cursos de Pós-Graduação em Educação de caráter permanente. Antes desta data, os interessados em estudar nestes cursos migravam para outros estados, como aconteceu com Maria Hercília Freitas, professora da Universidade Federal do Piauí. Um jornal local destaca esta notícia com manchete:

**Professora da UFP fez curso na Inglaterra**

Depois de fazer um curso de Pós-Graduação de Administração e Educação na Universidade de Reading, na Inglaterra, retornou, na última sexta-feira, a Teresina a professora Maria Hercília Freitas, que leciona na Universidade Federal do Piauí. No seu curso apresentou trabalho sobre a realidade do ensino piauiense, trabalho que está sendo objetivo de apreciação do setor competente onde teve a oportunidade de obter o curso. A professora Maria Hercília Freitas vem sendo alvo de grande homenagem. (PROFESSORA DA UFP FEZ CURSO NA INGLATERRA, **O Dia**, n. 3.363, 10 jul. 1972, p. 1).

Semelhante a Maria Hercília Freitas, outros professores da Universidade Federal do Piauí migraram em busca de uma formação em nível de Pós-Graduação. Passos (2003) menciona em sua Tese de Doutorado sobre a trajetória de formação, em nível de Pós-Graduação, de Carlos Augusto Daniel, também professor da UFPI, que ficou em São Paulo no período de 1971 a 1973 para realizar o curso. Em depoimento concedido a professora Guiomar Passos em sua Tese, Carlos Augusto Daniel salienta que o professor Camilo, então Reitor da UFPI, ao lhe ver “[...] foi logo saudando dizendo que eu era o primeiro professor da Universidade a fazer pós-graduação [...]” (p. 246).

Observa-se a valorização da sociedade piauiense e da Academia para com os docentes que faziam cursos Pós-Graduados, como vemos na manchete do Jornal o Dia e no depoimento de Carlos Augusto Daniel, uma vez que nem todos tinham esta oportunidade. Dessa forma, a possibilidade de profissionais que compunham o corpo docente da UFPI estudar em cursos de Pós-Graduação fora do Estado a partir de 1976 foi determinada por inúmeros fatores, como: os

esforços pessoais dos próprios professores da UFPI, que mantinham as despesas dos cursos Pós-Graduados sem bolsas de estudo; a estruturação da Comissão Permanente de Capacitação de Docentes da FUFPI a partir de 1975; a implantação em dezembro de 1977 da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação; a criação em fevereiro de 1978 da Coordenadoria Geral de Capacitação Docentes; a implantação a partir de 1975 do Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD) pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e, ainda, afastamento de docentes concedidos pela FUFPI aos professores e recém-graduados a cursarem os estudos Pós-Graduados fora do Estado (MIRANDA, 1979).

Com o propósito de contribuir para a melhoria da Educação Superior neste estado, a FUFPI almejava a qualificação de seus docentes através dos cursos de Pós-Graduação. Nesse sentido,

Engajada ao PICD, a Fundação Universidade Federal do Piauí lançou as bases de uma política mais abrangente e de melhor apoio ao aperfeiçoamento do magistério superior. Assim é que no ano de 1976 foram concedidas 28 bolsas para docentes e 04 (quatro) para recém-graduados; em 1977, 22 docentes e 12 recém-graduados; em 1978, 30 docentes e 16 recém-graduados em mestrado e 04 (quatro docentes em doutorado; em 1979, 42 docentes e 20 recém-graduados, em mestrado e 03 Três) docentes em doutorado. A previsão para 1880 é de 50 docentes e 26 recém-graduados em mestrado e 05 docentes em doutorado. (MIRANDA, 1979, p. 9).

Através do PICD, a Universidade Federal do Piauí pôde qualificar seu corpo docente com o propósito de contribuir para o crescimento educacional do estado, pois não apenas a Universidade, mas o próprio Estado precisava de mais profissionais Pós-Graduados, uma vez que Carvalho (2001) destaca que foram utilizados pela UFPI professores com apenas cursos de Graduação para suprir a falta de qualificação dos docentes do Ensino Superior. Uma das soluções para este problema foi a qualificação destes profissionais através do PICD e das bolsas de estudo.

Assim, é notória na década de 70 do século XX a ausência de cursos Pós-Graduados no Piauí. Dessa forma, ciente desta necessidade e como já estava implantada na UFPI a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e por possuir uma boa parte de funcionários do seu quadro docente com cursos de Pós-Graduação, “[...] **em 1981 a Universidade**, contando com a participação de professores da UNICAMP e da Universidade Federal de Pernambuco, **realizou o primeiro curso de pós-graduação “lato sensu”** para formação de especialistas em educação.” (BRITO, 1996, p. 184, grifo nosso).

A criação da Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação ocorreu devido à necessidade de formação Pós-Graduada nessa área no Piauí. Um exemplo deste fato é que na década de 1970 conforme Brito (1996) havia sido baixado pela Lei n. 3. 278, de 10 de julho de 1974, o Estatuto do Magistério que “[...] dividia o pessoal do magistério em duas categorias: - docente – especialista de educação [...]” (p. 184). Outro fato narrado por Brito, merecedor de destaque, é o Estatuto do Magistério que “[...] previa seis categorias de especialistas da educação [...]” (p. 185), sendo uma destas categorias o Planejador Educacional. Este Estatuto valorizava os cursos de Pós-Graduação determinando que “Para exercício da função de Planejador Educacional exigia a formação em nível de pós-graduação [...]” (p. 185).

Nesse sentido, a UFPI por estar, de acordo com Brito (1996), atenta aos interesses da educação e das necessidades do Estado, pronta para solucionar os problemas da comunidade propôs o ensino de Pós-Graduação, por ser esta uma necessidade da sociedade. Sobre este

ensino, Costa (1996) ratifica que os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* tiveram início no Piauí em 1978, objetivando capacitar os professores da própria UFPI e, ainda, preparar professores para o ensino superior, isto em caráter temporário. No entanto, ratifica ainda que “Em 1981 foi criado **o primeiro programa permanente de pós-graduação, na área de Educação, ainda na perspectiva predominante de formação de professores e também de especialistas em educação [...]**” (p. 16, grifo nosso).

Nesse sentido, a proposta inicial dos cursos de Especialização na área da Educação era qualificar os próprios docentes da UFPI que ainda não possuíam cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*. Dessa forma, foi então oferecido pelo Centro de Ciências da Educação no ano de 1978 um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação, com as seguintes áreas de concentração: Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar e Tecnologia Educacional. No entanto, apenas no ano de 1981 é que o Centro de Ciências da Educação implantou um curso regular de Especialização em Educação, com áreas de concentração em Planejamento da Educação e em Supervisão Escolar (SILVA NETO; MENDES, 1982).

Os referidos autores informam ainda que estes cursos tinham duração anual, sendo que suas áreas de atuação poderiam variar de acordo com a demanda da sociedade. Sobre estes cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, Carvalho (2001, p. 99-100) declara que:

A implementação e consolidação dessa iniciativa, ao longo de 10 anos, foi possível em razão da prioridade estabelecida pelo então Ministério da Educação e Cultura (MEC) para esse tipo de curso e, principalmente, devido a disponibilidade de recursos financeiros específicos para tanto. A oferta sistemática desses cursos de especialização em diversas áreas da Educação possibilitou o atendimento de uma demanda crescente de profissionais da área educacional e das demais, principalmente os vinculados às redes públicas do ensino federal, estadual e municipal, que visavam alcançar melhorias salariais em decorrência da qualificação pretendida.

A implantação dos cursos de Especialização foi importante para o estado do Piauí, por ser uma forma de proporcionar aos piauienses uma formação em nível de Pós-Graduação *Lato Sensu*, sem a necessidade de terem que se deslocar para outros estados da federação em busca desta formação, proporcionando, principalmente aos docentes da Universidade Federal do Piauí, a qualificação necessária ao exercício da docência no Ensino Superior.

Burnham (1990) elucida na primeira parte do relatório de consultoria à UFPI, ocorrida no período de 26 a 28 de setembro de 1990, o nome dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, em nível de Especialização oferecidos pelo Centro de Ciências da Educação no período de 1981 a 1989. Segundo a autora, os primeiros cursos concentravam-se nas áreas de Planejamento Educacional e Supervisão Educacional. No ano de 1982, houve a realização do curso de Avaliação Educacional. Em 1983 foram oferecidos cursos de Educação Artística e Pesquisa Educacional. Em 1984 voltou a ser oferecido o curso de Supervisão Educacional. Para os anos de 1984 a 1986 foram oferecidos mais um curso, agora na área de concentração em Ensino. A oferta do curso de Pesquisa Educacional não ficou limitada apenas ao ano de 1983, pois este foi ofertado ainda em 1985 e 1986. Nos anos de 1987, 1988 e 1989 não foram ofertados nenhum dos cursos já mencionados, mas dois cursos novos: o de Educação Rural e de Educação Pré-Escolar.

A proposta de qualificar recursos humanos para a sociedade continuou ainda na década de 90 do século XX como sendo um dos objetivos da Universidade Federal do Piauí, pois a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, através da Coordenação dos Cursos de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, forneceu no ano de 1990 o Curso de Pós-Graduação em Educação, em nível de Especialização em Educação. Conforme o Relatório de Atividades da Coordenação de Pós-Graduação em Educação (1990), no ano de 1990 deu-se continuidade ao Curso de Especialização, já existente desde 1981, atuando no ano de 1990 nas áreas de Ensino e Pesquisa. O referido relatório aponta ainda que durante o curso foram oferecidas disciplinas do núcleo comum durante o primeiro semestre, que continham 30 (trinta) alunos, sendo 15 (quinze) da área de Ensino e 16 (dezesesseis) da área de Pesquisa. Houve o acréscimo de 01 (um) aluno especial durante o curso. Este curso apresentou “[...] 04 (quatro) trancamentos, 25 (vinte e cinco) aprovações e um aprovado incompleto por faltar uma disciplina.” (p. 4).

No ano de 1990 ocorreu no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí no dia 27 de junho a eleição para Coordenador e Coordenador Adjunto dos Cursos de Pós-Graduação em Educação da UFPI para os anos de 1990 a 1992. Nesta eleição se inscreveram 02 (duas) chapas, a primeira era formada por Reinaldo de Montalvão de Moraes Cunha e José de Ribamar Torres Rodrigues, a segunda chapa era composta por Luis Pires de Freitas e Isa Maria dos Santos. Destarte, através da eleição e designação do Reitor assumiram para os anos de 1990 a 1992, a função de Coordenador do Curso de Pós-Graduação em Educação, Luiz Pires de Freitas e de Coordenador Adjunto, Isa Maria dos Santos, que tinham como propostas, além de dar continuidade aos cursos de Pós-graduação *Lato Sensu* já existentes, implantar o Curso de Mestrado em Educação, promover um espaço para a comunidade acadêmica da UFPI, debater e analisar as dificuldades da Pós-Graduação através de um Fórum Permanente de Debates, dentre outras propostas.

Em 1990 a Coordenação de Pós-Graduação em Educação contou com um novo programa de trabalho que estruturava 03 (três) comissões para atuarem na Coordenação de Pós-Graduação em Educação. As novas comissões eram: **Comissão do Curso de Especialização**, que analisava e avaliava os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*; **Comissão da Produção Científica**, que fazia o levantamento da produção científica dos professores do Mestrado em Educação, e a **Comissão do Projeto de Mestrado**, composta por mestres e doutores da UFPI que se empenhavam para implantação do Mestrado em Educação. Cabe destacar que tais comissões foram estruturadas pelo coordenador recém-eleito, Luiz Pires de Freitas. (UFPI, 1990, grifo nosso).

Foi instalado em 31 de maio de 1990 no Centro de Ciências da Educação, o Fórum Permanente de Pesquisa e Pós-Graduação através da Comissão Pró-Mestrado em Educação. De acordo com UFPI (1990), este fórum, tendo em vista a implantação do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí, tinha como finalidade proporcionar um ambiente de debates e discussões sobre temas ligados à Pesquisa e a Pós-Graduação, tanto em âmbito nacional quanto estadual. Para este fórum foram enviados memorandos a vários departamentos e coordenações da UFPI divulgando a realização do mesmo e de eventos que ocorreriam no seu âmbito e convidando a população universitária a participar do fórum. Para as atividades foi convidada a professora Bernadete Angelina Gatti que em 1990 era presidente da Comissão de Consultores da CAPES, para a área de Educação e Coordenadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas. Em sua primeira

sessão no turno da manhã, a professora Bernadete Gatti proferiu uma conferência que tinha como tema “*A pesquisa na Universidade: Uma Exigência Acadêmica ou uma Necessidade de Melhoria do Ensino?*”, neste momento do fórum contou-se com a presença tanto de alunos como de professores da UFPI e de outras instituições. À tarde, a professora Bernadete Gatti proferiu uma palestra que “[...] girou em torno dos estudos que o CCE vem realizando sobre o Mestrado em Educação, com participação de pessoas envolvidas nesta questão”. (UFPI, 1990, p. 67).

A presença de Bernadete Gatti foi de grande relevância não apenas para o Fórum Permanente de Pesquisa e Pós-Graduação como para o projeto de implantação do primeiro curso de Mestrado no Piauí, pelas contribuições que forneceu a Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Educação, principalmente, a Comissão Pró-Mestrado em Educação, pois na ocasião foram extraídas durante as reuniões algumas recomendações de Bernadete Gatti sobre tal implantação. Dentre estas, temos:

- 1)– Formar um grupo de professores empenhados verdadeiramente no programa procurando definir linhas de pesquisas que venham a gerar as áreas de concentração do curso.
- 2)– Redirecionar o projeto existente, propondo nova estrutura para as disciplinas. A grade curricular deve estar ligada às linhas de pesquisas definidas para o curso.
- 3)– Que o Mestrado responda as questões: Para que o Mestrado? Para onde devem encaminhar nossos alunos?
- 4)– Montar um Projeto de aperfeiçoamento para Mestres e Doutores na linha do Curso de Mestrado.

Outras recomendações:

- 1) Fazer revesamento de mestres e doutores na Graduação e Pós-Graduação.
- 2) Dar continuidade ao FORUM PERMANENTE intensificando as discussões sobre os diversos aspectos que envolvem a implantação e implementação do curso de mestrado.
- 3) Iniciar o curso com poucos alunos e manter esse número até que se tenha um resultado satisfatório do desempenho do curso.
- 4) Convidar periodicamente professores visitantes e participantes para ministrar disciplinas, orientar alunos em dissertações, seminários estudos e outras atividades pertinentes ao curso.
- 5) Recorrer às instituições financiadoras e mantenedoras para o apoio as realizações requeridas para a dinâmica do curso: pesquisas, eventos, bolsas de estudo e trabalho e acervo bibliográfico. (UFPI, 1990, p. 67-68).

As recomendações da professora Bernadete Gatti foram bastante pertinentes para o momento em que se encontrava a Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Educação, sobretudo a Comissão Pró-Mestrado em Educação, que visava à criação do Mestrado em Educação, de forma a fornecer recursos humanos qualificados para a sociedade piauiense em nível de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, ainda inexistente no estado até 1991. Dessa forma, Bernadete Gatti trouxe recomendações para implantação do Mestrado em Educação no Piauí que fizeram com que tanto a Comissão Pró-Mestrado em Educação como a Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Educação refletissem sobre o que já estavam fazendo para implantar a Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Piauí e ainda pensar no que deveriam fazer para conseguir realizar tal objetivo.

Nesse sentido, no tópico seguinte abordaremos o processo de implantação do Mestrado em Educação da UFPI, para o qual a Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação teve um papel decisivo.

#### **4 Criação do primeiro curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Piauí**

Ao reconstituir a história e memória da Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Piauí, especificamente do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí verifica-se, conforme Carvalho (2001), a ligação entre este e os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* da Universidade Federal do Piauí - UFPI, pois os referidos Cursos de Especialização tinham primeiramente a preocupação de habilitar professores dos departamentos do Centro de Ciências da Educação, isto se tornou possível mediante a disponibilidade de recursos financeiros do Ministério da Educação e Cultura - MEC e pela prioridade deste em relação aos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, possibilitando o atendimento de profissionais da área educacional e de outras áreas ao longo de 10 (dez) anos. O referido autor ratifica ainda que devido tanto a experiência administrativa quanto acadêmica oriunda dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, a UFPI se sentiu em condições de implantar um curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, em nível de Mestrado na área da Educação.

Carvalho afirma ainda que o curso de Mestrado em Educação da UFPI se “[...] constituiu de uma iniciativa de um grupo de professores do Centro de Ciências da Educação (CCE) que foi sendo gestada e formalizada” (2001, p. 100). Conforme o referido autor, este grupo era composto por Especialistas, Mestres e recém-doutores que tinham a pretensão de implantar um curso de Mestrado em Educação na UFPI. Para isso elaboraram uma proposta para submeterem aos professores dos departamentos que compõem o Centro de Ciências da Educação e apresentaram a assessoria da CAPES a fim de receberem críticas e sugestões. Leite (1989) ratifica que em 1986 uma comissão coordenada pela professora Arlene Medeiros Elvas Bohn e composta por: Maria Salete Linhares Boakari, Elizabeth Gomes Nogueira, Maria do Amparo Borges Ferro e Maria Oliveira Lima (Lindamir) elaboraram um Projeto de Criação do Mestrado em Educação para a UFPI a ser apreciado pelos professores do Centro. Ainda neste ano, a professora Nilza Maria Silva Resende Leite assumiu a Coordenação de Pós-Graduação em Educação e reformulou o projeto original com base nas sugestões dos professores locais e do professor Carlos Roberto Jamil Cury, assessor da CAPES e convidado da direção do Centro de Ciências da Educação para realizar uma consultoria em relação ao Projeto do Mestrado. A proposta feita pela comissão para implantação do Mestrado em Educação da UFPI não foi recomendada na deliberação feita pela CAPES em 14 de outubro de 1988, em virtude de alguns entraves que o programa apresentava. Como tal deliberação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior não favoreceu a implantação do tão almejado curso de Mestrado em Educação, a UFPI muito trabalhou para que isto ocorresse, pois

Após parecer técnico do assessor da CAPES, desaconselhando a implantação do Mestrado pretendido, em face de a UFPI não dispor das condições mínimas para fazê-lo funcionar, de acordo com as exigências desse órgão, a questão somente foi retomada em 1988, com a criação, no âmbito do CCE, da Comissão para Implantação do Mestrado em Educação da UFPI. (CARVALHO, 2001, p. 100).



Um dos motivos que viabilizou a implantação do Mestrado em Educação foi a criação das Comissões de Implantação do Mestrado em Educação da UFPI, no caso foi criada uma segunda Comissão Pró-Mestrado através de um ato do diretor do Centro de Ciências da Educação em 26 de maio de 1988. A referida comissão, conforme Leite (1989), era coordenada pelo professor Eudócio Soares Lima Verde e possuía como membros: Nilza Maria Silva Resende Leite, Francisco da Costa Sobrinho, Francisca Cardoso Pires, Ana Maria Pádua Oliveira, Maria do Socorro Moraes, Reinaldo Montalvão de Moraes Cunha, Maria Salete Boakari e Arlene Medeiros Elvas Bohn. Esta comissão

[...] com o incentivo do atual Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação, reiniciou suas atividades em prol do Mestrado, tendo defendido as seguintes ações:

- reformular o Projeto;
- incentivar a saída de professores para Doutorado;
- incentivar a produção científica com contribuições efetivas para a Revista do CCE "EDUCAÇÃO E COMPROMISSO" e de outros periódicos reconhecidos pela comunidade científica;
- solicitar dos Departamentos atenção especial aos professores que estão fazendo ou querendo iniciar pesquisa, a fim de que tenham carga horária disponível para este fim;
- iniciar assessoramento técnico à Comissão pelo Prof. Celestino, que já vivenciou o processo de reconhecimento da CAPES, para que o mesmo ajude não só na elaboração do Projeto, mas na tramitação do processo de um modo geral. (LEITE, 1989, p. 78-79).

Embora com a formação de uma segunda Comissão Pró-Mestrado que batalhou pelo aconselhamento do Curso, mais uma vez o Parecer da CAPES desaconselhou a implantação do mesmo. Nesta perspectiva, Leite (1989) aponta que alguns obstáculos deveriam ser superados, pois para ser implantado o Mestrado em Educação no Piauí, o Programa de Pós-Graduação em Educação deveria possuir um maior número de professores doutores e doutorandos, maior produção científica, maior acervo bibliográfico e uma melhoria técnica no Projeto de Mestrado.

Com o objetivo de viabilizar a implantação do referido curso, a diretora do Centro de Ciências da Educação do ano de 1990, Maria da Conceição Sousa de Carvalho, através da Portaria nº 09/90/CCE/UFPI, de 03 de setembro de 1990, resolveu constituir uma nova comissão sob a presidência de Luiz Pires de Freitas, nesse momento coordenador dos Cursos de Pós-Graduação em Educação da UFPI, com o propósito de elaborar a minuta do Projeto do Curso de Mestrado em Educação que deveria ser entregue no dia 25 de setembro de 1990 para discussão do mesmo. Os membros da Comissão eram: Luiz Pires de Freitas (Presidente da Comissão), Isa Maria dos Santos, Luiz Botelho de Albuquerque, Francisco da Costa e Silva Sobrinho, Terezinha de Jesus Rios Nogueira, Luiz Gonzaga Pires, Waldília Neiva de Moura Santos Cordeiro, Francisca Cardoso da Silva Pires, Maria do Rosário de Fátima Carvalho e Ana Maria Pádua Oliveira.

Assim, a partir de esforços empreendidos pelas Comissões Pró-Mestrado, pelo professor José Camilo, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação e ainda pela Universidade Federal do Piauí ficou aprovado o projeto de criação do curso de Mestrado em Educação da UFPI, através da Resolução CONSUN/UFPI 002/91, de 01.03.91, revogando assim a Resolução CONSUN/UFPI 005/88, de 22.11.88.

Vale ressaltar que o Grupo Técnico Consultivo (GTC) da CAPES deliberou a recomendação do referido curso de Mestrado em reunião deliberativa no dia 21 de agosto de 1991. Ainda neste

mesmo ano se iniciou o processo de seleção para matrículas no Curso. Por ser o primeiro curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Estado e pelo caráter de excepcionalidade dos cursos de Pós-Graduação, houve um grande impacto na sociedade piauiense. Foi anunciada nos jornais da cidade a abertura do edital de seleção, como no Jornal *O Dia* que divulgava a seguinte matéria:

CCE implanta o primeiro curso de Mestrado do Piauí  
O Centro de Ciências da Educação é o primeiro a realizar um curso de Mestrado na Universidade Federal do Piauí. As inscrições começaram ontem, no campus da Ininga, e vão até o dia 20 de julho. O curso tem início previsto para setembro e deve ser concluído num prazo de dois anos, podendo ser prorrogado por mais dois anos, de acordo com a necessidade do aluno. Apesar de ser na área de Educação, qualquer profissional de nível superior pode concorrer a uma das 15 vagas oferecidas pelo CCE. Para isso, basta apresentar a documentação necessária, que inclui fotografias, certificado de conclusão do curso, um memorial que relate as principais atividades do currículo do candidato relacionadas à área do mestrado e um pré-projeto, de quatro folhas aproximadamente, que apresente uma síntese da proposta de dissertação a ser defendida pelo aluno no final do curso [...] (CCE IMPLANTA O PRIMEIRO CURSO DE MESTRADO DO PIAUÍ, *O Dia*, 22 jun. 1991, p. 9).

O jornal apresentou a data prevista para a abertura de inscrição para a seleção do Mestrado em Educação, a documentação necessária para este processo seletivo, bem como o número de vagas. Assim, foram abertas 15 (quinze) vagas para a primeira turma de Mestrado, sendo que houve uma boa procura de candidatos para esta seleção. Nesse sentido, foram inscritos 42 (quarenta e dois) candidatos para esta seleção, na qual foram aprovados: Luis Carlos Sales, Maria do Amparo Borges Ferro, Antonia Valéria Melo Alvarenga, Leda Maria de Barros Guimarães, Maria Auxiliadora Gadelha da Cruz, Márcia Regina Barbosa, Ana Maria da Silva Rodrigues, Teresinha Maria Losada Moreira, Kleber Montezuma Fagundes dos Santos, Conceição de Maria Boavista de Oliveira, Reginaldo Carvalho, Rita de Cássia Lima Pereira, Josenildes Maria Batista de Lima, Maria da Glória Soares Barbosa Lima, Francisco Newton Freitas, Eliane Cavalcante de Oliveira e Paulo Rômulo de Oliveira Frota.

Dos 42 (quarenta e dois) candidatos inscritos foram selecionadas as 17 pessoas mencionadas acima que tiveram a oportunidade de compor a primeira turma de Mestrado do estado do Piauí, que teve sua instalação oficial no dia 30 de outubro de 1991 no Salão Nobre da Reitoria da UFPI. Verifica-se que foram selecionados 17 (dezessete) alunos, enquanto o edital apontava a quantia de 15 (quinze) vagas, sendo 02 (dois) alunos a mais que o proposto, pelo fato de a comissão avaliadora ter analisado a viabilidade dos projetos propostos pelos inscritos na seleção do Mestrado e pela presença de professores no quadro de docentes da Coordenação dos Cursos de Pós-Graduação em Educação que pudessem orientar os alunos selecionados. A partir de então, o curso de Mestrado em Educação da UFPI vem realizando desde sua implantação, conforme Albuquerque (1998), estudos baseados nas necessidades piauienses de maneira a contribuir para a educação e desenvolvimento do estado. As necessidades citadas de acordo com o autor se originaram dos indicadores sociais do estado, como: o índice de alfabetização, a taxa de evasão, a média de anos de estudos da população, a mortalidade acadêmica, dentre outros fatores.

Assim sendo, em 1991 é implantado o primeiro curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do estado do Piauí, em nível de Mestrado, na área da Educação que tem contribuído para o

crescimento da sociedade piauiense através da construção e difusão do conhecimento científico, um dos objetivos próprios da Pós-Graduação.

Atualmente, no ano de 2010, o Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd está propondo a CAPES um projeto para implantação do primeiro Doutorado em Educação no Piauí e na região Meio-Norte do Brasil (Piauí e Maranhão).

## **Considerações Finais**

Diante do exposto, percebe-se a necessidade e importância de reconstituir a história e memória da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, especificamente, do Mestrado em Educação da UFPI, pelo profícuo trabalho que este vem realizando em seus 19 (dezenove) anos de existência, contribuindo para o crescimento social, cultural e econômico da sociedade piauiense.

A reconstituição da História é um trabalho árduo que requer do pesquisador um levantamento de informações acerca do objeto investigado. Dessa forma, a Nova História Cultural proporcionou a análise e percepção do objeto de estudo, a partir de fontes diversas, possibilitando o alcance dos objetivos traçados neste trabalho, como uma breve apresentação da história da Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Piauí, através da Pesquisa Histórica, bem como o conhecimento das fases que marcam a trajetória da Pós-Graduação brasileira por meio da periodização proposta por Saviani (2006) e, ainda, a compreensão do processo de implantação da Pós-Graduação em Educação no Piauí e a observação das contribuições dos Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação e da Comissão Pró-Mestrado para implantação do primeiro curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Piauí através da investigação junto às fontes hemerográficas e documentais.

Nesse sentido, torna-se necessária esta reconstituição, por ser uma forma de manter viva na memória individual e coletiva das pessoas tais acontecimentos e ajudá-las a refletir sobre a importância tanto da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, em nível de Mestrado em Educação, quanto do próprio Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, como *locus* do primeiro curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Piauí.

## **Referências**

ALBUQUERQUE, L. B. Pesquisa, Pós-graduação e a constituição do campo dos estudos sobre educação e ambiente. **Linguagem, educação e sociedade**: Revista do Mestrado em Educação/ Universidade Federal do Piauí. n. 3. Teresina: EdUFPI, 1998.

BRITO, I. S. **História da Educação no Piauí**. Teresina: EdUFPI, 1996.

BURNHAM, T. F. **Breve análise documental das experiências da Universidade Federal do Piauí na Pós-Graduação em Educação**. Relatório de Consultoria. Salvador, 1990.

BURKE, P. **A escrita da História**. São Paulo: EdUNESP, 1992.

CARVALHO, J. R. de A. **Avaliação interna do curso de Mestrado em Educação da UFPI, através da identificação, dimensionamento e hierarquização dos “hiatos de qualidade” de seu desempenho institucional**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação da Universitária da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2001.

CCE IMPLANTA O PRIMEIRO CURSO DE MESTRADO DO PIAUÍ, **O Dia**, Teresina, p. 9, 22 jun. 1991.

COSTA, C. de S. A perspectiva interdisciplinar do curso de Mestrado em Educação. **Linguagem, educação e sociedade**, Teresina, v. 1, n. 1, 1996.

LEITE, N. M. S. R. O Mestrado em Educação - Um breve histórico. **Educação e Compromisso**, Teresina, v. 1, n. 1/ 2. Jan./dez. 1989.

MIRANDA, V. O Desenvolvimento da Pós-Graduação na FUFPI. **Catálogo de Dissertações e Teses da Universidade Federal do Piauí**. UFPI/Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Coordenação Geral de Pesquisa. Teresina, nov., 1979.

PASSOS, G. de O. **A Universidade Federal do Piauí e suas marcas de nascença: conformação da Reforma Universitária de 1968 à sociedade piauiense**. Tese (Doutorado) Brasília, 2003.

PROFESSORA DA UFP FEZ CURSO NA INGLATERRA, **O Dia**, Teresina, n. 3.363, p. 1, 10 jul. 1972,.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Florianópolis: EdUFSC, 2006.

SILVA NETO, M. de; MENDES, M. C. O Centro de Ciências da Educação: 10 anos. **Revista Universidade Federal do Piauí**. Teresina, v. n. 3 – Especial, fev. 1982. Edição Comemorativa do 10º aniversário da FUFPI.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**, Resolução n. 005/88, de 22 de novembro de 1988. Aprova o Projeto de Criação do Curso de Mestrado em Educação, com área de Concentração em Educação Brasileira, na UFPI e autoriza o seu funcionamento.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**, Resolução n. 002/91, de 01 de março de 1991. Modifica a Resolução n. 005/ 88, de 22 de novembro de 1988.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**. Centro de Ciências da Educação. **Relatório de Atividades – Coordenação de Pós-Graduação em Educação**. Teresina, 1990.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**, Portaria n. 09/90/CCE/UFPI, de 03 de Set. de 1990.

# ANGICOS: UM'ESPERIENZA POLITICI: MEMORIA E REINVENZIONE DI UMA PRATICA DI ALFABETIZZAZIONE DO METODO PAULO FREIRE

Paolo Vittoria<sup>57</sup>  
Daniel Mara<sup>58</sup>

## Riassunto

Riflettere sull'educazione di Paulo Freire implica analizzare il contesto dove si interviene. Altrimenti l'educazione potrebbe ridursi a un puro astrattismo. La reale prassi necessita di relazionarsi alla complessità dell'ambiente sociale. La teoria non può essere un veicolo che esclude la prassi, ma uno strumento di analisi critica su di essa. La filosofia educativa di Paulo Freire è comprensibile a partire da un tema fondamentale: non c'è sapere assoluto, né ignoranza assoluta. Questo tema, nella sua semplicità, ha un'immensa profondità. Daniel Mara e Paolo Vittoria riflettono sulla pedagogia di Freire a partire dalla narrazione storica dell'esperienza di Angicos, piccola cittadina del nord del Brasile dove si è realizzato, nel 1962-1963, il primo progetto organico di alfabetizzazione col metodo Paulo Freire. Nella prima parte, gli Autori narrano l'esperienza di alfabetizzazione ad Angicos, intrecciando aspetti storici, politici con la metodologia ideata da Freire. Nella seconda parte, riflettono su alcuni dei temi che sono emersi quando hanno proposto la "lettura" dell'esperienza di Angicos durante incontri con, studenti, insegnanti, professionisti dell'educazione in vari luoghi del mondo: dal Brasile di Freire, all'Italia e la Romania, loro Paesi di origine. I temi analizzati trascendono l'esperienza storica di Angicos e si interrogano su questioni attuali, come la necessità dell'educazione critica e della riscoperta della politica di fronte a situazioni di disagio, di disuguaglianza sociale, di omologazione della coscienza, di problematiche relazionali. Riflettono sulla memoria e sulla reinvenzione dell'esperienza di Angicos, mostrando come le radici storiche e politiche possano provocare possibilità creative e di critica educativa.

**Parole Chiave:** Alfabetizzazione. Paulo Freire. Memoria. Esperienza. Reinvenzione.

## ANGICOS: UM'ESPERIENZA POLITICI: MEMORIA E REINVENZIONE DI UMA PRATICA DI ALFABETIZZAZIONE DO METODO PAULO FREIRE

## Abstract

Reflecting on education means analyzing the context which someone intends to work. Otherwise, when the context is not taken into account, education can be reduced to theoretical thinking. Real educational praxis must be linked to its social context and to the complexity of its environment. A theory cannot be a vehicle that secludes praxis, but rather an instrument of critical analysis that is embedded in our own. Freire's education philosophy is understandable given a fundamental tenet: there is no absolute knowledge or absolute ignorance. Knowledge, as well as ignorance, is relative. It does not mean that knowledge has many different levels. The educator will confront his or her own relative knowledge. This tenet is, in its apparent simplicity, immensely deep. The article is based on the researches done in Angicos, a small town in the north of Brazil where it is carried out the first experience of literacy directed by Paulo Freire in 1962-1963. In the first part of the article, the authors recount the experience of literacy in Angicos, weaving historical, political with the methodology of teaching and learning conceived by Freire. In the second part, Paolo Vittoria and Daniel Mara reason on the issues that emerged when they proposed the "reading" experience in classes, workshops, in meetings with educators in various places around the world: from Brazil to Italy and Romania, their countries of origin. The issues discussed transcend the historical experience and investigate current themes, such as the critical education and the rediscovery of politics in a state of discomfort due to conditions of social inequality, the omologation of conscience, the relational problems. Daniel Mara and Paolo Vittoria analyze the memory and reinvention of the Angicos' experience, showing how the creative and inventive practices in education may have historical and political roots.

**Key words:** Literacy. Paulo Freire. Memory. Experience. Reinvention

<sup>57</sup> Professor de Filosofia da Educação na Universidade Federal de Rio de Janeiro. E-mail: paolo.vittoria@yahoo.com

<sup>58</sup> Professor de Pedagogia na Universidade Lucian Blaga di Sibiu (România). E-mail: danielmara11@yahoo.com

## Testo

Era l'alba del 31 marzo del 1964 quando in Brasile fu sferrato il colpo di stato militare ai danni del governo democratico presieduto da João Goulart.

Il 2 Aprile, il potere istituzionale passò nelle mani delle gerarchie militari che autodeterminarono il "Comando Supremo della Rivoluzione", composto da un triumvirato militare.

Fin dai primi giorni di dittatura si abbattè una violenta repressione nei confronti dei settori politicamente più attivi a sinistra tra cui l'Unione Nazionale degli Studenti, le Leghe Contadine, l'Azione Popolare. Migliaia di persone furono incarcerate illegalmente, in molti casi si degenerò nella tortura e nell'eliminazione dei "nemici interni". Il Nord-Est del Brasile fu una zona particolarmente colpita dalla violenza irrazionale dei militari.

Poiché il governo militare non aveva nessun fondamento giuridico, inventò un atto istituzionale non previsto dalla Costituzione che consentiva di giustificare le violenze perpetuate. Furono aperti centinaia di processi arbitrari per i cosiddetti "ricercati politico-militari", protagonisti di attività considerate "sovversive": tra loro anche rappresentanti di cariche istituzionali e democratiche, dirigenti dei sindacati, professori, insegnanti, giornalisti.

Le azioni di repressione e violazione delle libertà individuali erano giustificate dai gruppi militari utilizzando e strumentalizzando la falsa idea della "minaccia comunista". Una delle convinzioni, diffuse dalla propaganda militare e accolta da gran parte dell'alta borghesia e delle classi possidenti, era che i nemici della Nazione non fossero all'esterno, ma "nemici interni" che desideravano piantare il comunismo nel Paese.

Le violenze del Governo Militare travolsero anche i settori dell'educazione popolare che in quel periodo storico erano molto attivi e proponevano un'idea profonda e solidale dell'educazione. Paulo Freire e le sue pratiche di alfabetizzazione furono coinvolte in questo violento processo di repressione.

In questo articolo riportiamo tratti storici e testimonianze dell'esperienza di alfabetizzazione ad Angicos del 1962, '63 in cui circa 300 persone cominciarono ad apprendere a leggere e scrivere con il metodo ideato da Paulo Freire: con il Golpe e il cambiamento repentino degli scenari politici, la metodologia venne giudicata sovversiva, parte del materiale didattico fu fatto scomparire dagli alunni per la paura della repressione, Paulo Freire ed altri educatori furono inquisiti ripetutamente, incarcerati e costretti all'esilio.

La storia dell'esperienza di Angicos è un patrimonio culturale importantissimo in Brasile e nel mondo e crediamo che sia ancora sottovalutata. Si trattava di una realtà sociale che è parte di un quadro storico particolare, perché a cavallo tra la forza dei movimenti politici di fine anni Cinquanta ed inizio anni Sessanta e la violenza miope della dittatura.

Oggi, nel 2010, la conoscenza di questa esperienza ci aiuta a comprendere temi quali la politica, il dialogo, la partecipazione. Quando abbiamo proposto la lettura e l'approfondimento dell'esperienza di Angicos in vari luoghi del mondo spesso distanti tra loro, sono emersi temi politici, culturali, filosofici, oltre che educativi.

La narrazione dell'esperienza di alfabetizzazione sarà riportata nella prima parte dell'articolo e si fonda, oltre che su materiale bibliografico, su ricerche fatte ad Angicos ed in

altri luoghi del Brasile in cui abbiamo raccolto testimonianze di educatori, alunni, intellettuali<sup>59</sup>. Tra le testimonianze, menzioniamo quella di Marcos Guerra, educatore ad Angicos con Paulo Freire, *leader* della sinistra universitaria che fu perseguitato dai militari, subì un anno di carcere e fu costretto all'esilio. Riportiamo anche quella di Ana Maria Araújo Freire, seconda moglie del pedagogista brasiliano che approfondisce dei concetti chiave del metodo di alfabetizzazione.

Nella seconda parte dell'articolo approfondiremo alcuni dei temi provocati dai dibattiti e dalle diverse letture dell'esperienza. In Brasile, in Italia e in Romania le occasioni di incontro e dialogo sull'esperienza di Paulo Freire hanno ispirato e continuano a provocare riflessioni approfondite sulla pedagogia di questo grande filosofo dell'educazione, aprendo scenari culturali legati ai contesti di colonizzazione, disegualianza sociale e al potere politico.

Lo scopo non è la conservazione della memoria, ma la reinvenzione della memoria.

## Contenuto

Il progetto di alfabetizzazione: qualche accenno storico

Negli anni Sessanta in America Latina, in Europa, in Africa, negli Stati Uniti, sorgevano e fiorivano movimenti politici e culturali, con ispirazioni diverse.

In America Latina, i fermenti di contestazione e cambiamento avevano un precedente di profonda rilevanza nella rivoluzione cubana. Compiutasi nel 1959, dopo sette anni di lotte insurrezionali – apriva l'alba del decennio successivo con una luce di speranza rivoluzionaria ed un esempio di anti-potere degli Stati Uniti. D'altra parte, rappresentava per l'America del Nord una minaccia agli equilibri di potere e un pretesto di propaganda anti-socialista.

Il Brasile prese parte alla crescita di questi movimenti che coinvolgevano settori della politica sindacale, dei movimenti rurali ed universitari, dell'educazione di base.

Una delle questioni su cui si sviluppò una sensibilità sociale in Brasile era quella dell'alfabetizzazione e dell'accesso allo studio.

Da una convenzione del SEC (Servizio di Estensione Culturale) dell'Università Federale del Pernambuco con il Governo della Regione del Rio Grande do Norte, nacque un ampio progetto di alfabetizzazione e Paulo Freire fu invitato a coordinarla ed orientarla. Era il 1962, anno in cui cominciò il programma che sancì la nascita del metodo di alfabetizzazione di Paulo Freire. Il progetto pilota cominciò da una piccola città della steppa semi-desertica del nord del Brasile: Angicos. Negli anni Sessanta Angicos aveva una spaventosa percentuale di analfabeti: oltre il 70% degli abitanti non sapeva leggere e scrivere (LYRAS, 1996).

In quell'epoca le pratiche di alfabetizzazione, fatta eccezione per esperienze innovative come quella del progetto "*De Pe no Chão também se aprende a ler*, soffrivano ancora la distanza tra linguaggio e significato, fonetica e semantica, parola e mondo, basandosi su metodi mnemonici, avulsi dal contesto e lontani dalla realtà.

---

<sup>59</sup>Una parte del materiale elaborato nelle ricerche sul campo è pubblicata nel libro VITTORIA P., **Narrando Paulo Freire. Per una pedagogia del dialogo**, Carlo Delfino, Sassari (Italia), 2008 tradotto in romeno con il titolo **Paulo Freire: viata si opera**, Editura Didactica si Pedagogica, Bucarest (Romania), 2010.

La metodologia che Paulo Freire volle impiantare ad Angicos si orientava su principi che, contraddicendo la tendenza dominante, si basavano sul dialogo, sulla circolarità della cultura, sulla valorizzazione del linguaggio della comunità, sulla relazione aperta e reciproca tra educatori ed educandi.

Riportiamo la memoria di Marcos Guerra, educatore ad Angicos con Paulo Freire:

[...] Al tempo, il parametro di alfabetizzazione era la frase che utilizzava il Ministero dell'educazione per apprendere le lettere iniziali: "Ada deu o dedu ao urubu" (Ada diede il dito a un Urubù) ... va bene, si sta lavorando con fonemi semplici, ma che non fanno parte del vocabolario quotidiano. Ada non è un nome comune della nostra regione ed inoltre – noi daremmo un dito ad un pappagallo e non a un urubú, un uccello rapace che si nutre di carne di animali morti! Se noi dessimo un dito all'urubù, che cosa farebbe l'urubú con il nostro dito? Probabilmente se lo mangierebbe (risata). Questo mostra l'enorme distanza nel metodo tradizionale tra l'alfabetizzazione ed il quotidiano delle persone.

Paulo Freire rompe questa parte, partendo dalla ricerca dell'universo vocabolare: cominciavamo a ragionare su quali fossero le parole più usuali nel vocabolario quotidiano, su quali potessero essere le situazioni generatrici, quali i temi che possono provocare riflessione e dialogo. Da incontri con gruppi di alfabetizzandi nacquero le parole, che Freire definì generatrici. Una base del metodo, oltre a questo, è il seguente: c'era una cultura all'epoca nella popolazione analfabeta, una popolazione che in gran parte era povera e, in alcune situazioni, discendente da schiavi o da altre situazioni di esclusione sociale, che generò per alcuni versi una cultura del silenzio, fatta di sottomissioni per cui era necessario riconoscere questa cultura e cercare di "rompere il silenzio". La rottura era provocata ancor prima di entrare nel processo di alfabetizzazione, durante i primi due giorni, anzi le prime due notti (perché le lezioni erano di notte) ad Angicos. Negli incontri dialogici che Freire chiamò Circoli di Cultura discutevamo sulla differenza tra natura e cultura, riflettendo su slides che proiettavano situazioni esistenziali. Lavoravamo perché le persone percepissero che, se da un lato c'è un mondo che è dato e che sono le cose della natura, che sono state date e create da Dio, a poco a poco sopra di esso si è creato e si crea un altro mondo, che è opera degli uomini (alcuni cambiamenti, alcuni perfezionamenti, a volte delle degradazioni della natura stessa): tutto questo è cultura, ossia frutto dell'intervento della donna e dell'uomo. In questo modo, ciascuno si poteva scoprire attraverso quello che faceva nel quotidiano: il muratore, il calzolaio, il cuoco, o qualsiasi professione." (Vittoria, 2008: p. 192)

Come emerge dalla narrazione di Marcos Guerra, l'ideazione di Freire consisteva in una metodologia in cui l'alfabetizzazione si fondava su parole emerse dal linguaggio quotidiano della comunità, mettendo da parte le frasi calate dall'alto. Si tratta di un processo che ha delle profonde implicazioni sociali perché coinvolge gli educandi nella ricerca e crea momenti di dialogo e confronto.

Le parole emergevano tramite quella che Freire ha definito **ricerca dell'universo vocabolare**. Essa si realizzava mediante incontri su questioni pertinenti la vita, i fatti accaduti, le esperienze compiute, il lavoro, il modo di comprendere la realtà. Non si elaborava utilizzando tabulati o materiale pre-fabbricato da specialisti, ma in modo semplice, condotto da un'azione dialogica in gruppi chiamati **circoli di cultura**.

L'obiettivo immediato risiedeva nella conoscenza dell'universo tematico e dei vocaboli maggiormente utilizzati dalla comunità che si preparava ad alfabetizzarsi. Gli educatori, nella fase di ricerca, vivevano la quotidianità degli educandi, conoscendo le persone, le case, le famiglie, i piccoli gruppi locali, le situazioni di vita, di lavoro, senza che questo comportasse



l'invasione della comunità stessa. La ricerca si svolgeva nella piena esplicitazione alla comunità locale delle sue ragioni e delle proprie intenzionalità. *Parole quotidiane, detti, canzoni*, facevano parte dell'universo vocabolare. *Preghiere, feste, riunioni di lavoro, incontri del sindacato*, potevano rappresentare occasioni di ricerca, condotta in modo tale da ridurre il più possibile la distanza tra i ricercatori e la comunità. Si trattava di un processo che aveva come principio quello di rendere gli educandi soggetti della ricerca, riflettendo insieme sulla realtà sociale e sulle parole che la descrivono.

Fin dal principio del processo educativo si assumeva come priorità la comprensione del contesto nella sua dimensione storica e quotidiana. Il linguaggio veniva vissuto anzitutto nell'aspetto di interazione tra i soggetti inseriti in una determinata realtà contestuale.

La ricerca dell'universo vocabolare pronuncia il carattere dialogico dell'apprendimento e dell'insegnamento. L'unità minima della ricerca diviene *la parola*, nel suo significato più profondo, relazionato al mondo, ad un'idea, ad una sfera di realtà, alle intenzionalità che cerca, alla storia che essa porta, ai progetti che implica. Parola fondamento di comunicazione, dialogo, interazione.

Come ha precisato Paulo Freire, [...] il problema da porsi non è tanto la lettura della parola, quanto una lettura più rigorosa del mondo che sempre precede la lettura della parola." (Freire, 1980: p.31)

## **Parole generatrici**

Dalle espressioni emerse nella ricerca dell'universo vocabolare, i gruppi di educatori selezionavano un determinato numero di parole (erano sufficienti tra le 15 e le 18) che fossero significative per la vita della comunità e che avessero un'adattabilità fonetica per il processo di alfabetizzazione. Tali termini sono stati definiti da Freire *parole generatrici*.

La selezione delle *parole generatrici* avveniva seguendo tre criteri: quello *sintattico* (possibilità o ricchezza fonetica, grado di difficoltà fonetica complessa), quello *semantico* (maggiore o minore intensità del vincolo tra la parola e chi la pronuncia), quello *pragmatico* (maggiore o minore possibilità di coscientizzazione che la parola ha in sé, insieme di reazioni socio-culturali che la parola genera nella persona o nel gruppo che la utilizza). La parola è in sé generatrice di pensiero, comunicazione, dialogo, emozione, significato.

Ana Maria (Nita) Freire in una recente intervista ha approfondito alcuni dei temi fondanti della metodologia di alfabetizzazione:

Paulo praticava una "maieutica freiriana". Tu non puoi rivolgere la parola a qualcuno e dire: non vali niente, non hai casa, non hai da mangiare, non hai mai frequentato una scuola, i tuoi figli non vanno a scuola. Questo crea solo rabbia, disillusione, rassegnazione nella persona che ascolta.

La metodologia coscientizzatrice creata da Paulo implica che si discutano i temi generatori attraverso la domanda/risposta. Se tu cominci a discutere, chiedi ad una persona "perchè la tua vita è così?" e ti risponde "perchè Dio ha voluto"; gli chiedi di nuovo: "ma perchè Dio ha voluto così? Sarà che Dio veramente ha voluto così?" l'educatore va creando domande sulle risposte e si entra in un processo di coscientizzazione. Tu educatore non dai le risposte. Fai solo domande sulle risposte. La pedagogia di Paulo non è dare risposte, ma è la pedagogia della domanda<sup>60</sup>. Dobbiamo fare domande fondamentali che nella sua

---

<sup>60</sup>FREIRE, P., FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

epistemologia sono “come?”, “perchè”, “perchè è così?”, “a favore di chi?” “contro chi?”, per raggiungere l'essenza del fenomeno. È questa una dinamica che, andando alla radice del problema, coscientizza. (VITTORIA; FREIRE, 2008, p. 178).

Le *parole generatrici* selezionate ad Angicos nei vari gruppi o circoli di cultura erano parte del linguaggio della vita quotidiana. Ad esempio: *sapato* (scarpa), *voto* (voto), *povo* (popolo), *goleiro* (portiere), *tijolo* (mattone), *milho* (mais).

Una volta individuata, la parola veniva scomposta in famiglie sillabiche e, dalla successiva ricomposizione delle sillabe, i gruppi di alfabetizzandi costruivano nuove parole che, poichè nascevano dal loro linguaggio, risuonavano come familiari ed appartenenti al proprio contesto. Ad esempio la parola TIJOLO (mattone), veniva scomposta in famiglie sillabiche nel seguente modo:

TA **TE** TI TO TU

JA JE JI JO JU

**LA** LE LI LO LU

Combinando le sillabe, i gruppi di alunni ed educatori insieme potevano costruire nuove parole, come la parola “tela”. Oltre alla forma giocosa di apprendere, va considerato il fatto che le parole continuavano ad essere pronunciate, costruite e de-costruite in gruppo a partire dal linguaggio quotidiano.

La parola generatrice è anche un tema generatore, perché genera dialogo, dibattito, riflessione. Ad esempio, la parola TIJOLO poteva suscitare dibattiti sulla casa, la costruzione o sul lavoro. Marcos Guerra ci ha raccontato come, nel circolo di cultura che coordinava, a partire dal dialogo sul tema del lavoro, i lavoratori cominciarono a rivendicare i propri diritti,

Non credo che tutti loro durante la prima settimana venissero con una prospettiva differente da quella di fare un tentativo. Sicuramente già erano stati maltrattati a scuola, qualcuno aveva abbandonato la scuola e qualcun'altro a scuola non ci era potuto andare. Poco a poco cominciarono a scoprire che valeva la pena, perché questa volta si parlava di cose che gli interessavano e lo si faceva con il loro vocabolario. Avevano una motivazione. Dopo poco, cominciando una lezione, la parola non era del professore: la parola era loro. Parlavano tra di loro, scambiavano parole, inventavano parole, scrivendo, disegnando.

Dunque, c'era un clima differente. Se vogliamo analizzare anche il punto di vista politico, ricordo che per discutere alcuni diritti, leggemmo una parte della Costituzione brasiliana ed un pezzo della CLT (Consolidazione della legislazione del lavoro). Dibattendo sul salario, sullo sciopero, sul lavoro, cominciarono a capire che avevano dei diritti da rivendicare.

Alcuni degli alunni erano muratori nei lavori di costruzione di cinque o sei aule che si stavano creando ad Angicos all'interno dello stesso programma di alfabetizzazione. Dunque, cominciarono ad esigere il salario ed il riposo settimanale che fino ad allora non sapevano che era un loro diritto. Il costruttore disse che avrebbe licenziato tutti e che avrebbe chiamato altri lavoratori di una città vicina: fece così. Li licenziò, perchè licenziare lavoratori senza libretto firmato è molto facile e fece venire altre persone da un'altra cittadina. I lavoratori di Angicos andarono a bloccare la strada, mandarono a fermare il camion che veniva con i lavoratori della città vicina, dialogarono con loro, spiegarono perchè stavano facendo uno sciopero. A un certo punto l'Assessore all'Educazione ricevette una telefonata del costruttore che disse: “Guarda che hai inventato. La costruzione così rallenta” e lui disse: “Senti, se loro stanno rivendicando giusti

diritti, non potrai negarglieli". Il costruttore fu obbligato a concedere i diritti che rivendicavano." (VITTORIA, 2008, p. 194).

Questa testimonianza può far riflettere sulla relazione tra la questione politica, il sapere e la coscienza dei diritti. L'educazione è una pratica che, potendo provocare la riflessione critica sulla realtà, aiuta non soltanto a conoscere ma anche a comprendere i diritti.

Abbiamo bisogno di ascoltare, ma anche ridiscutere la parola. Di rivendicare il diritto di riconoscersi tra pari, sebbene con ruoli differenti; di sentire l'educazione come processo in cui la parola non è un'esclusività del formatore donata a chi apprende, ma bene comune del gruppo che riflette, discute, evolve mediante il ragionamento sulla parola stessa. In questa direzione si pone l'importanza della circolarità della parola e della cultura: quella di un'educazione democratica e partecipativa.

I circoli popolari di cultura ad Angicos rispondevano a queste esigenze: in luogo delle lezioni frontali, si proponeva una disposizione circolare che favoriva l'*interazione* ed il *dialogo* e in cui educatori e educandi si sentivano soggetti del processo di conoscenza. Ciò voleva facilitare la circolarità del processo educativo ed una formazione che non trasferiva informazioni dall'educatore all'educando, ma costruiva insieme, nella consapevolezza della relatività del sapere.

Come ricorda Marcos Guerra:

Una base del metodo era lavorare con istruttori e coordinatori che avessero una preparazione perchè si sviluppassero situazioni di apprendimento secondo il dialogo socratico, ossia, persone che apprendono ad ascoltare. Ho vissuto, dopo l'esilio, in Africa ed ho scoperto che gli Africani detestavano chi arrivava e non si ricordava che ha solo una bocca, quando ha due occhi, due orecchie, per ascoltare e vedere molto prima di parlare. Dicevano ancora che ci sono tanti pori per percepire una situazione prima di arrivare a fare già un discorso senza nemmeno sapere chi ti sta ascoltando e qual'è il contesto della situazione". Dunque, ci fu una formazione di Paulo Freire al dialogo che fu seria e rigorosa. Il metodo implicò la maggiorparte del periodo di formazione che noi facemmo con Paulo Freire e il suo gruppo nel Dicembre del 1962 nella Facoltà di Diritto, perchè una base degli educatori era rappresentata da persone di pedagogia, ma non costituiva nemmeno il 30% del gruppo, che era completato da persone di altre Facoltà, ma che appresero questa metodologia dell'insegnare ed apprendere. Io direi che oltre alla formazione, il metodo esigeva di conoscere il vocabolario delle persone: nessuno si va ad alfabetizzare con facilità con un vocabolario che non è il proprio. Oltre al vocabolario c'erano i temi generatori, che sono provocatori, che interessano l'io emozionale, qualcosa che abbia a che vedere con me, che mi dà un impatto nelle situazioni semantiche significative. (VITTORIA, 2008, p. 194).

L'esperienza di alfabetizzazione ad Angicos, sviluppatasi basandosi sul linguaggio della comunità, sul potere creativo degli alfabetizzandi e sull'azione dialogica, ha avuto un'efficacia sorprendente, passando alla storia come le "40 ore di Angicos", perché dei 300 giorni di durata del progetto complessivo, l'effettiva alfabetizzazione si concluse in tempi rapidissimi di 40 giorni e 40 ore<sup>61</sup>. Se il processo di coinvolgimento, oltre a tendere alla trasformazione della realtà in

---

<sup>61</sup>Un testo che tratta approfonditamente l'esperienza di alfabetizzazione ad Angicos anche dal punto di vista linguistico è LEMOS PELANDRE, N., **Ensinar e Aprender com Paulo Freire. 40 Horas 40 anos depois**. São Paulo: Cortez, 2005.

termini più democratici, ha favorito la rapidità nei processi di apprendimento, è anche vero che il contesto di rinnovamento sociale dell'epoca ha influito in modo determinante:

Ha osservato Freire:

Penso che ci sia stata molta mistificazione su queste presunte 40 ore. E c'era perfino chi pensava che si è trattato di un affare di due giorni e mezzo, il che è un'assurdità. Ricordo anche che uno degli articoli più graziosi all'epoca fu di Hermano Alves, "Angicos 40 ore, 40 gradi". In verità, sulla questione del tempo di alfabetizzazione, rispettando determinate condizioni necessarie, bio-cognitive ed anche psicologiche ed emozionali, dell'educando, infine, tutto quest'insieme che riguarda la postura del soggetto che conosce, l'alfabetizzazione dipende molto dal contesto storico in cui avviene [...]. Certamente questo clima storico influiva nel tempo di apprendimento. Una cosa è stata lavorare negli anni '60; completamente differente, negli anni '70 (...). Ora, storicamente quali condizioni potevano provocare uno stimolo nel senso del dominio della parola e della lettura del mondo, in un regime del silenzio, come quello degli anni '70? Nel processo di alfabetizzazione, pertanto, questi due poli devono essere presi in considerazione: da un lato, le condizioni oggettive, sociali, storiche; dall'altro, le condizioni individuali di coloro che partecipano al processo di alfabetizzazione. I risultati più o meno positivi, non dipendono soltanto dal piacere o meno di apprendere, perché questo vive anche in una dipendenza col sociale. Quanto alla questione del processo, già all'epoca io insistevo molto (...) perché non si enfatizzasse tanto la questione delle "40 ore", quanto il diritto di leggere e scrivere." (FREIRE, P., GUIMARÃES, S., 2001 pp .29,30,31)

La testimonianza di Antônio Ferreira

L'esperienza di alfabetizzazione ebbe un riscontro positivo da parte degli alunni e delle istituzioni locali e nazionali. Il Ministro dell'Educazione – spesso presente ad Angicos – per osservare il procedere dei lavori, incaricò Freire di coordinare il Piano Nazionale di alfabetizzazione a Brasilia. Il metodo certamente non suscitò le stesse simpatie nel governo militare che, dopo il golpe del '64, come abbiamo accennato all'inizio di quest'articolo, reprimì i movimenti di educazione e cultura popolare.

Una testimonianza storica di profonda rilevanza è quella di un operaio che partecipò all'esperienza e che, il 2 Aprile del 1963, nella giornata conclusiva del progetto, approfittando della presenza di alte cariche della Repubblica, intervenne rivolgendosi a tutti i presenti e, in particolar modo, al Presidente della Repubblica.

Parlò così:

Signor Presidente della Repubblica, signor governatore Aluizio Alves e tutti voi, autorità che siete presenti, miei professori, mie professoressa e tutti i colleghi. In un'altra ora, qualche giorno fa, non sapevo niente delle lettere dell'alfabeto, perchè ero uno che non sapeva: sapevo soltanto che cosa era una "O", cioè la bocca di una padella, o la "A", cioè il gancio di una stampella. Oggi, grazie a Dio e ai miei professori, già scrivo il mio nome e leggo qualcosa, grazie a Dio. Tanto che sono soddisfatto, con l'alfabetismo che ci hanno fatto apprendere. Io, già in età avanzata, a cinquanta anni, grazie a Dio ho un'intelligenza e già sto scrivendo qualcosa. Proprio oggi ho scritto una piccola lettera per il Presidente della Repubblica, dicendo qualcosa. E in più io chiedo a Sua Maestà, che è la più grande persona che abbiamo in Brasile, è il Presidente della Repubblica ... qualcosa no? Io chiedo che continui il corso, che continuino le lezioni per tutti noi, non soltanto nel Rio Grande do Norte, ma in tutti i luoghi che ne hanno necessità, per migliaia e migliaia di persone che non conoscono le lettere dell'alfabeto. Sono persone che hanno necessità, per migliorare la situazione del Brasile, per servire un giorno il

Presidente della Repubblica, il signor governatore della regione, per servire noi stessi. Tanto che io sono restato molto contento, e ancora più soddisfatto resterei continuando questa scuola.

In un tempo passato ho visto il presidente Getúlio Vargas sconfiggere la fame delle persone, la fame della pancia, che è un dolore facile da curare. Adesso, nell'epoca attuale, vedo il nostro presidente João Goulart sconfiggere le necessità della testa, che tutti noi abbiamo bisogno di apprendere (applausi).

Abbiamo una grande necessità di cose che non sapevamo e che oggi stiamo sapendo.

In un altro tempo, noi eravamo una massa. Oggi, già non siamo più massa, stiamo diventando popolo. Noi tutti, alunni, circa trecento o quattrocento, già sappiamo scrivere qualcosa, e leggere altre cose. Continuando, prima o poi, sapremo scrivere lettere al Presidente della Repubblica, sapremo fare qualcosa in favore del Brasile, in favore dello Stato.

Tanto che siamo soddisfatti di queste lezioni, che dobbiamo continuare.

Adesso faccio una pausa [...] mi sta mancando la musica. Scusate, e grazie a tutti.”(LYRA, C., 1996, p. 115).

## **Temi di dialogo**

La narrazione dell'esperienza di Angicos offre uno scenario storico-politico sul pensiero educativo di Paulo Freire e sulla sua costante ricerca di metodologie per includere i soggetti nei percorsi formativi, creando strumenti di conoscenza attiva, dando valore al contesto, al linguaggio, alle rispettive storie di vita. Una metodologia che si fa narrativa ed è in grado di organizzare percorsi di apprendimento-insegnamento condivisi. Che non annulla le esperienze ma le apre alla cultura: una cultura che si fa sempre meno d'*élite* e sempre più popolare.

Se il messaggio freiriano, nelle sue accezioni politiche ed educative, è quanto mai attuale – consideriamo contraddittorio pensare di poter applicare un metodo (inteso come insieme di tecniche) in modo dogmatico e totalizzante in altri contesti. È evidente che esista un metodo di alfabetizzazione, tuttavia la lettura di un metodo non significa imitazione, ma lettura critica e quindi reinvenzione.

Ogni contesto ha le sue peculiarità e singolarità che è necessario rispettare, conoscere, confrontare, prima di agire. Ed è questa una base della pedagogia freiriana: riconsiderare il metodo a partire dalla lettura del contesto, dall'incontro dialogico con i partecipanti.

Questa filosofia educativa ispira processi di democratizzazione, contribuendo alla formazione di una consapevolezza di dover superare l'ignoranza per emanciparsi dalla dipendenza e dal silenzio dell'oppressione.

Se, da una parte, è innegabile la sua influenza nei tentativi di cambiamento strutturale della società, d'altra parte è riscontrabile come la sua filosofia metodologica e teoria della conoscenza abbia ispirato ed ispiri aspetti attinenti la pedagogia in sé – nella relazione

educativa, della didattica, del teatro sociale, oltre che, nell'alfabetizzazione degli adulti in molte zone del mondo.

Nei vari incontri che abbiamo fatto sull'esperienza di Angicos e sul pensiero di Freire, ci siamo spesso interrogati su come applicare oggi queste metodologie, come realizzare forme così democratiche di intendere l'educazione in contesti colpiti dalla povertà o viziati dall'individualismo o dalla competitività.

Approfondiremo qui di seguito, alcuni dei temi di dibattito che sono emersi nei diversi incontri a partire dalla "lettura" dell'esperienza di Angicos.

I temi non sono "pacchetti pre-definiti", ma restano aperti, scorrono tra le riflessioni, le esperienze, le critiche, i pensieri degli educandi, dell'educatore, del gruppo di persone che si raccoglie attorno a quel tema. Il dibattito, il confronto, lo scambio di vedute costituisce la base dei percorsi di conoscenza riferiti a quel tema che può essere *generatore* di *dialogo*, di *critica*, di *ricerca* e *narrazione*.

### **Critica ai metodi "tradizionali"**

Uno dei temi che è emerso nei dibattiti riguarda la critica con cui l'esperienza di Angicos guarda ai metodi tradizionali o "funzionalisti" dell'alfabetizzazione e dell'educazione in senso più ampio, cercando di andare oltre l'approccio adattivo e conformatore in cui i contenuti perdono la vitalità che assumerebbero grazie al confronto.

La critica riguarda un modello di educazione che propone uno schema tecnicista tuttora presente nelle scuole del Brasile, della Romania, dell'Italia e di tanti altri luoghi del mondo. L'esperienza di Angicos smentisce l'esistenza di un'ignoranza assoluta, affermando la relatività del sapere.

Il modello educativo da superare dovrebbe essere quello dell'insegnante che trasmette contenuti prestabiliti all'alunno, il quale apprende mnemonicamente e restituisce le nozioni all'insegnante. Ciò non implica che chi si avvale di queste metodologie relazionali e di insegnamento sia coscientemente o intenzionalmente volto all'oppressione ed all'alienazione. Freire definisce l'educazione tecnicista e prevalentemente mnemonica come "depositaria": In essa:

L'educatore educa, gli educandi sono educati;  
L'educatore sa, gli educandi non sanno;  
L'educatore pensa, gli educandi sono oggetto del pensiero;  
L'educatore parla, gli educandi lo ascoltano docilmente;  
L'educatore crea la disciplina, gli educandi sono disciplinati;  
L'educatore sceglie e prescrive la sua scelta. Gli educandi seguono la sua prescrizione; L'educatore agisce; gli educandi hanno l'illusione di agire, nell'azione dell'educatore;  
L'educatore sceglie il contenuto programmatico; gli educandi, mai ascoltati in questa scelta, si adattano;  
L'educatore identifica l'autorità del sapere con la sua autorità funzionale, che oppone in forma di antagonismo alla libertà degli educandi; questi devono adattarsi alle sue determinazioni;  
L'educatore infine è il soggetto del processo; gli educandi puri oggetti." (Freire, 2002 :p.59)

Nei dibattiti su questo tema, si è spesso discusso su come l'incapacità di apprendere dagli alunni possa creare enormi difficoltà nell'imparare dalla propria professione e dalle relazioni. Non sono rari i casi in cui i docenti o gli educatori si ritrovano alieni a se stesse, lontani dagli studenti, annullando la soggettività degli educandi, neutralizzeranno la propria; opprimendo, saranno oppressi. Allontanandosi, allontaneranno. Così facendo, non progrediscono, si alienano dalla vita reale, non riescono a comprendere gli studenti, presupponendo di non esserne compresi. Il circolo vizioso è alimentato dall'incomprensione e rifornito dall'assenza di dialogo. Si tratta di uno dei nuclei di discussione sull'esperienza di Angicos: urge un'educazione che si opponga a quella "depositaria" e che si proponga come *critica o problematizzante*.

### **Educazione critica**

L'educazione critica, praticata ad Angicos, si fonda sulla *creatività e la profondità di analisi* di educatori e alfabetizzandi: provocando un'autentica azione e riflessione, risponde all'esigenza umana di intervenire nella realtà, trasformandola ed agendo su di essa in modo critico. Dissolve quella incomprendenza tra educatore ed educando prodotta dall'educazione "depositaria" e che limita i rispettivi ruoli in una sfera di incomunicabilità; ne rompe gli schemi, fondandosi sulla reciprocità. Aspira ad una conoscenza che si costruisce insieme confrontando le diverse letture del mondo.

La premessa dell'educazione problematizzante è nell'essere umano e nella sua relazione col mondo, in una condizione dell'essere che ha un'ora e un *qui*, un *tempo* e uno *spazio*, ma è cosciente che l'essere ed il conoscere trascende la realtà e non è imm modificabile. Riflette a partire dal concreto, dalle esperienze di vita, problematizzando, questionando, interrogando, così come accadeva nei circoli di cultura ad Angicos. Il dialogo, come rilevò Freire, è una necessità ontologica, un fattore di vita e di più vita. In un'epoca in cui la cultura massificata diffusa dai media, tende a provocare l'omologazione, emerge il dovere di stimolare la curiosità, il desiderio di conoscere a partire dalla realtà concreta, comunicando apertura al mondo, attraverso la profondità del dialogo e della domanda. Angicos ci insegna la pedagogia del dialogo e della domanda.

### **Conoscenza e dialogo**

L'*attitudine critica e problematizzante* della conoscenza provoca l'inserimento critico nella realtà, in cui donne e uomini assumono il ruolo di soggetti della storia. La prospettiva che viene dall'esperienza ad Angicos è quella di una tendenza, una disposizione a non accettare la realtà passivamente, ma ad affrontarla criticamente.

La coscienza critica si propone di comprendere la realtà al di là della sua apparenza, come fenomeno di un nucleo vitale più profondo. Per cui, se la coscienza ingenua soffre per superficialità, quella critica agisce nella profondità.

È il dialogo che favorisce la conoscenza, l'approssimarsi critico alla realtà, a partire dalla pluralità delle prospettive. Assumendo la relazione coscienza-mondo come base del proprio pensare critico, donne e uomini chiariranno le dimensioni oscure che ostacolano la conoscenza e appurando l'importanza del loro "essere nel mondo", come soggetti e costruttori di storia, creano una nuova realtà.

Lo stesso Freire ritiene che considerare la nuova realtà come qualcosa che non possa essere toccata, rappresenta un'attitudine così ingenua e reazionaria quanto quella di affermare che la vecchia realtà è intoccabile. (Freire, 1980)

Possiamo dedurre che una delle caratteristiche dell'ingenuità della coscienza risiede nell'attribuire una sorta di fissità alla conoscenza che ne limita le prospettive di cammino. Nell'intendere la conoscenza come processo dinamico, in movimento si propone, invece, il senso critico della coscienza e la sua profonda vitalità.

L'atto di conoscere che si realizza in un determinato spazio e tempo, non deve cessare di essere processo nel momento in cui la realtà trasformata mostra un altro profilo.

La profondità storica ci rivela il presente come *processo storico* che ha in sé l'eredità del passato, il fluire attuale, procedendo nel futuro. Ciò non richiede di essere né "futuristi", né "passatisti", ma avere uno sguardo sul presente nella sua caratteristica infinitamente progettuale, svelando la mutevolezza della realtà. Coscienza critica è anche conoscenza e coscienza storica.

La criticità della coscienza muove donne e uomini verso la trasformazione educativa, politica, sociale e la consapevolezza ecologica, a partire dal riconoscimento di situazioni-limite di oppressione, violenza, schiavitù, degrado ambientale. La condizione dell'immigrazione, della disegualianza sociale, dell'alienazione non possono essere analizzate con lucidità senza una coscienza critica.

Per questa ragione, le azioni di insegnare, apprendere, ricercare si realizzano nella dialettica tra il fare ed il pensare critico sul fare. La sola pratica, senza riflessione teorica, porterebbe ad uno spontaneismo, che ha come rischio un'ingenuità umana e professionale e la dispersione del sapere. La teoria senza prassi d'altra parte conduce ad un astrattismo che può allontanare, alienare gli studenti dagli aspetti umani e vitali dell'apprendimento.

Nella necessaria tensione tra prassi e teoria, tra ricerca ed esperienza, tra rigosità e dialogicità si sviluppa il passaggio graduale e progressivo da una curiosità ingenua ad una curiosità critica-epistemologica, quindi da un sapere ingenuo ad un sapere critico, nell'alfabetizzazione come in altre pratiche educative.

## **La cultura del silenzio**

La dominazione di una società su un'altra forma una cultura di rassegnazione e dipendenza: la *cultura del silenzio*. Abbiamo riflettuto molto sulle relazioni di colonizzazione, dipendenza.

Sull'importanza di rompere la cultura del silenzio, partendo dalla valorizzazione della parola.

La cultura del silenzio si è formata e si forma *nella relazione* tra dominato e dominatore.

Non è il dominatore che costruisce una cultura e la impone ai dominati. La cultura del silenzio è il risultato di relazioni strutturali tra i dominati e il dominatore.

Così, per comprendere la cultura del silenzio è necessario anzitutto fare un'analisi della dipendenza come fenomeno relazionale che dà origine a diversi modi d'essere, di pensare, di esprimersi, quelli della cultura del silenzio e quelli della cultura che ha la parola.

Le relazioni tra il dominatore e il dominato riflettono la situazione sociale ampia, anche sotto l'aspetto personale e suppongono che i dominati assimilino i miti culturali del dominatore. Ne risulta il dualismo della società dipendente, la sua ambiguità, l'essere o non essere se stessa,



così come l'ambivalenza che caratterizza la sua lunga esperienza di dipendenza, espressa in un'attitudine di attrazione e rifiuto per la società metropolitana.

Freire considera che la società dipendente è per natura una società silenziosa (sottomessa) e che il silenzio della società-oggetto in relazione alla società-dirigente, si ripete nelle relazioni che si stabiliscono in seno alla società stessa (Freire, 1980).

La cultura del silenzio, il che non significa incapacità di esprimersi o creare cultura ma "silenzio politico", abnegazione, dipendenza culturale è determinata dal dualismo della cultura colonizzata che s'instaura nell'attrazione e repulsione per la società colonizzatrice.

Tale dualismo è presente nelle relazioni interne alla realtà di oppressione nelle più svariate forme (economica, politica, mediatica, sessuale, religiosa). Come analizza Freire nella Pedagogia degli Oppressi, nello stesso oppresso si possono rintracciare sentimenti di rifiuto e attrazione, di paura e ammirazione, odio e mitizzazione nei confronti dell'oppressore (Freire, 2002).

### **La cultura della parola**

Si rende necessaria un'educazione critica che volga il suo sguardo al cambiamento. Si tratta di fare una scelta etica, politica, pedagogica che non fugge la comunicazione, ma la cerca e la vive.

L'impegno necessario consiste nel de-mitizzare la realtà ed affrontare con senso critico la struttura sociale esistente. Questo implica di valorizzare la parola, come qualcosa che nasce dalla situazione esistenziale del soggetto, piuttosto che da modelli imposti.

Qual'è l'origine della parola? Qual'è il suo potere generatore? Qual'è il mistero della parola? La parola ha una sua infanzia, ossia una sua origine?

Esiste un'estetica imposta dalla classe dominanti. Le forme di espressione sono determinate dai mezzi di comunicazione di massa, che impongono le proprie parole, collocandoci in una posizione di recettori.

In questo senso, la parola può perdere la sua "infanzia" e per infanzia, intendiamo soggettività, incanto, sorpresa, curiosità e diviene un mezzo massificato manipolatore.

L'esperienza di Angicos ci ha fatto spesso riflettere sulla *parola consumata e la parola prodotta (generatrice)*! La parola consumata, ricevuta passivamente, introiettata dai mezzi di comunicazione, impedisce che le persone percepiscano cosa c'è dentro di loro e fanno in modo che consumano appena quello che gli è imposto. Questo pensiero invita a riflettere sulla questione della libertà di coscienza, della libertà dell'infanzia della parola.

Un'esperienza come quella di Angicos provoca a pensare sul senso più profondo della parola, che è quello della costruzione e della condivisione della conoscenza. Costruzione a partire dal dialogo, dalla ricerca, dalle situazioni di vita. Costruzione che si radica nell'educazione, ma che è anche indipendente da essa.

### **Politica**

Emerge con forza il tema della politica. Attualmente in Europa come in America Latina questa parola spaventa. La politica appare come un tema lontano, che riguarda pochi "specialisti" e che non esce dal circuito dei mezzi di comunicazione. Questo accade quando si è alieni dalla politica, quando la politica non fa parte della nostra esperienza.

Eppure la politica vive nell'educazione e l'educazione nella politica. Se così non fosse, che senso avrebbe rivendicare una scuola pubblica di qualità e aperta a tutti? Che cosa vorrebbe dire impegnarsi per ridurre l'analfabetismo? Perché bisognerebbe rifiutare di rassegnarsi di fronte all'ingiustizia sociale? Perché lottare contro le mafie? Contro i pregiudizi? Non è politica questa?

Politica è contribuire alla costruzione di una scuola pubblica popolare, che svolge le attività per affrontare tutte le difficoltà degli studenti. Politica è ripensare la scuola come laboratorio di democrazia.

Se non si può pretendere che la scuola da sola costruisca la democrazia di un Paese, d'altra parte si deve lavorare perché contribuisca alla formazione di una democrazia più critica, partecipativa, autentica. Un Paese non è pienamente democratico se non lo è la scuola. Essa può insegnare ad *apprendere la democrazia* come conquista e al tempo stesso processo partecipativo in costruzione. Se la scuola sarà in grado di confrontarsi con la viva realtà degli studenti, nelle loro differenze plurali, potrà realmente cooperare alla formazione di una cittadinanza democratica.

### **Scrive Freire:**

Una pedagogia utopica del denunciare e annunciare come la nostra, deve essere un atto di conoscenza della realtà denunciata [...]. Per questo si accentua la problematizzazione continua delle situazioni esistenziali degli educandi [...]. Quanto più progredisce la problematizzazione, tanto più i soggetti penetrano nell'essenza dell'oggetto problematizzato e sono maggiormente capaci di svelare questa essenza. Nella misura in cui la svelano, si approfondisce la propria coscienza nascente, conducendo così la coscientizzazione della condizione per le classi più povere [...].

Non si può arrivare alla coscientizzazione critica unicamente tramite uno sforzo intellettuale, ma anche attraverso la prassi: per l'autentica unione di azione e riflessione. Non si può impedire agli uomini una tale azione riflessiva. Se si facesse questo essi non sarebbero altro che pezzi nelle mani dei leader, i quali si riserverebbero il diritto di prendere le decisioni. (FREIRE, 1980: pp. 103-105).

### **Conclusione**

#### **Reinventare un'esperienza ...**

Uno dei principi su cui si ispira la pedagogia di Freire è la *non ripetibilità delle esperienze*: il metodo di alfabetizzazione non è meccanicamente riproducibile, ma un procedimento mutevole in considerazione delle diverse condizioni socio-culturali, reinventabile a partire dalla lettura del contesto.

È lo stesso Freire a chiarire questo concetto:

Un'esperienza come questa – di apprendere prima, per poi insegnare e continuare ad apprendere – l'abbiamo avuta particolarmente Elza ed io in Cile, quando e dove, nei primi incontri con gli educatori cileni, ascoltavamo più che parlare e, quando parlavamo, era per descrivere la pratica che avevamo avuto in Brasile con le sue negatività e le sue positività, non per prescriverle agli educatori cileni. Fu apprendendo con loro, con i lavoratori delle campagne e delle fabbriche, che ci fu possibile anche insegnare. Se c'è qualcosa di quello che abbiamo fatto in Brasile, che abbiamo ripetuto tale e quale in Cile, questo è il non separare da un lato l'atto di insegnare da quello di apprendere; dall'altro, non tentare di sovrapporre il contesto cileno a quello che avevamo fatto in maniera

distinta nei diversi contesti brasiliani. In verità le esperienze non si trapiantano. Si reinventano. Poiché, convinti di ciò, una delle nostre preoccupazioni basiche, permanenti, durante tutto il tempo in cui noi ci preparavamo in gruppo, per la prima visita alla Guinea Bissau, fu quella di vigilare la tentazione di, sovrastimando questo o quell'aspetto di questa o quell'esperienza in cui avevamo partecipato prima, attribuirne un valore universale.

Di conseguenza, l'analisi, del resto indispensabile, delle esperienze anteriori, come delle esperienze realizzate da altri in contesti distinti, doveva essere fatta nella prospettiva di una comprensione sempre più critica del carattere politico ed ideologico dell'alfabetizzazione degli adulti, in particolare, e dell'educazione, in generale. Delle relazioni tra l'alfabetizzazione e la post-alfabetizzazione degli adulti (dell'educazione in generale) con la produzione, con gli obiettivi contenuti nel progetto globale della società. Delle relazioni tra l'educazione e il sistema d'educazione dei genitori." (FREIRE, 1984: p. 16, 17).

Freire ha scritto: "le esperienze non si trapiantano, si reinventano". Siamo certi che non si possono importare o esportare esperienze. Pensiamo ai Paesi, come la Romania, che hanno sofferto per anni l'importazione del modello sovietico socialista, laddove il socialismo nei suoi principi più autentici, dovrebbe essere la costruzione del popolo e non l'imposizione sul popolo: anche nella costruzione politica risiede la differenza tra un modello da imitare o imporre e la lettura creativa di un'esperienza.

La lettura dell'esperienza di Angicos ci ha insegnato a leggere le nostre esperienze. Il nostro sperimentare il pensiero, la relazione, il dialogo, non limitandoci alla critica ma trasformando la critica in pensiero creativo. Creatività che ci ha indotto a riflettere su che cosa potrebbe significare reinventare Angicos e reinventare Paulo Freire.

In questo senso, sono illuminanti le parole di Marcos Guerra, con cui riteniamo importante chiudere quest'articolo per aprire nuove esperienze di riflessione...

"Reinventare Angicos, reinventare Paulo Freire è possibile, ed è una sfida. Alcuni grandi concetti del metodo sono universali, tanto perchè si applicano in qualsiasi contesto, quanto perchè trascendono il tempo e la temporalità. Ad Angicos, quando le pratiche non andavano sempre bene, parlavamo con Paulo il giorno successivo, e lui accettava di ridiscutere la teoria a partire dalla pratica: in questo modo rielaboravamo la teoria.

Questa umiltà del creatore di una teoria, di un ricercatore, si trova sempre più raramente nelle nostre università, nei nostri intellettuali.

Paulo Freire ha sempre discusso lo stretto legame tra teoria e pratica. La visione critica da sola, senza una pratica non porta a niente. La pratica senza analisi è un attivismo e anch'essa non porta a niente. Quindi, questo dialogo, questo confronto permanente tra teoria e pratica e la necessaria azione di trasformazione come conseguenza della nuova conoscenza, anch'essa è una costante e un tema di re-invenzione del metodo Paulo Freire.

Se il contenuto stesso del metodo è basato su di me, sulle mie parole, sulla mia vita, ciò che apprendo si impregna, fa parte di me e non lo dimentico.

Questa mi sembra una sfida, ed è una sfida non difficile da compiere, basta decidere che merita di essere affrontata.

In questo senso il lavoro sulle pratiche e le esperienze di Freire, quando la maggiorparte delle situazioni e delle ricerche sono state fatte sulle sue teorie, potrebbe portare la possibilità di produrre nuove prospettive non solo in Brasile, ma anche in Europa. Lavorando un poco sulle pratiche staremmo rispondendo ad una delle grandi inquietudini di Paulo Freire che non volle fare il teorico nel suo studio, ma lavorare con la filosofia dell'educazione, rimboccandosi le maniche per arrivare ai risultati, trasformando le teorie nei diritti delle altre persone. È una sfida!"(Vittoria, 2008: p.197)

## Referências

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e pratica da libertação**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, A.M., VITTORIA, P. Dialogo em torno de Paulo Freire. **RIED\_IJED Revista Interuniversitaria de la Educacion para la Democracia**, v. 1, n.1, set. 2007. Disponível em: [www.ried-ijed.org](http://www.ried-ijed.org)

FREIRE, A.M., VITTORIA, P. Dialèg al voltant de Paulo Freire. **Quaderns D'Educació Continua**, Xàtiva: CREC, 2007

FREIRE, P. **La Pedagogia degli Oppressi**. Torino: Ega, 2002.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bisseau**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Aprendendo com a própria historia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. v.1.

LEMONS PELANDRE, N, **Ensinar e Aprender com Paulo Freire. 40 Horas 40 anos depois**, São Paulo: Cortez, 2005.

LYRA, C. **As quarenta horas de Angicos**: uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez, 1996.

VITTORIA, P. **Narrando Paulo Freire. Per una pedagogia del dialogo**. Carlo Delfino, Sassari (Italia), 2008.

VITTORIA, P. **Paulo Freire: viața și opera**: pentru o pedagogie a dialogului. Bucarest, Romania: Didactică și Pedagogică, 2010.

# O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO – UMA ABORDAGEM HISTÓRICA

George Pimentel Fernandes<sup>62</sup>

## Resumo

A abordagem histórica do ensino de ciências pode nos remeter à luta pelo poder que caracterizou a Europa na época da Revolução Francesa. Ao retratarmos a igreja católica na defesa pela manutenção do poder, apresentamos alguns expoentes da ciência moderna que manifestaram não só uma visão crítica da metafísica, como também, um redimensionamento da 'verdade'. Nesta perspectiva identificamos a matemática como parâmetro do conhecimento científico. Mas, além da discordância entre a visão humanística, que valorizou o estudo das línguas, e a visão cientificista, que valorizou o conhecimento da matemática e da física, retratamos a influência da ciência moderna no Brasil, particularmente no Ceará, quando ocorreu a discordância entre dois jornais e a defesa da modernidade através do posicionamento das agremiações literárias.

**Palavras-chave:** Ciência. Matemática. Ceará

## THE PROCESS OF SOCIALIZATION OF THE SCIENTIFIC KNOWLEDGE: A HISTORIC APPROACH

## Abstract

The historic approach of the teaching of science allowed us to follow the fight for power that characterized Europe in the times of the French Revolution. By picturing the catholic church in the defence of the upkeep of power, we present some exponents of modern science that manifested not just a critical view of metaphysics, but also, a resizing of truth. In this perspective we identify mathematics as a parameter of the scientific knowledge. But, beyond the disagreement between the humanistic view, that valued the study of languages and an overemphasis of the scientific view that valued the knowledge of mathematics and physics, we depict the influence of modern science in Brazil, particularly in Ceará, when the disagreement between two newspapers occurred and the defense of modernity through the positioning of the literary fellowship.

**Keywords:** Science. Mathematic. Ceará.

O conhecimento científico que chega à escola não é o mesmo conhecimento gerado no laboratório. Ao longo dos anos os conceitos sofrem modificações, contando com a efetiva participação de uma diversidade de cientistas, nos mais diversos contextos sociais. Acrescenta-se, ainda, a participação das Universidades que têm contribuído para a consolidação da ciência. Conseqüentemente, ao caracterizar a socialização do conhecimento científico, consideraremos o fato de que ocorreu um conflito de interesses. A 'verdade' que se encontrava sob o domínio da igreja católica era alvo de questionamento pelos defensores da ciência. Para os defensores da ciência, o ateísmo foi apontado como uma perspectiva para a evolução da humanidade. E conseqüentemente, cabia à instituição escolar o relevante papel de difundir a ciência.

A análise de uma relação de poder pode apontar para uma diferenciação que varia no tempo e no espaço. Inegavelmente, a ciência que chega às nossas escolas mantém uma relação direta com a ciência européia. Porém, os interesses de manter o poder podem resultar em peculiaridades distintas, como ocorreu com a tentativa de criar uma nova religião por ocasião

---

<sup>62</sup>Professor do Departamento de Educação da Universidade Regional do Cariri-URCA. Dr. em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN.  
Email: prof.pimentel@click21.com.br

da Revolução Francesa e do apogeu do positivismo francês. No Brasil, as manifestações em defesa da ciência moderna sofreram uma forte oposição por parte da cristandade. Mesmo assim, a defesa da ciência resultou em muitas mudanças nos currículos das escolas.

### **O homem da ciência rompe com o existencialismo religioso**

A história secular é caracterizada por uma variedade de fatos. Inegavelmente uma retratação a respeito da ciência moderna não pode desprezar as influências decorrentes da Revolução Francesa, em particular, os aspectos que geraram um questionamento nos preceitos religiosos. O que certamente pressupõe uma educação que rompe com o existencialismo religioso que contrapõe com a defesa da religiosidade. Assim,

Se, por um lado, uma ação educativa intensa foi desenvolvida pelos *catecismos laicos*, que pretendiam difundir uma visão não-religiosa do mundo, uma ética civil e princípios de tolerância e de compromisso social, contrapondo-se abertamente aos catecismos católicos, nutrindo-se da tradição racionalista à maneira de Descartes e iluminista à maneira de Bayle, mas desenvolvendo-se de forma cada vez mais radical, segundo objetivos de uma ética exclusivamente humana e social; por outro, foram centrais as festas, as festas revolucionárias e republicanas que renovavam radicalmente a tradição das festas populares e religiosas (ou até dinásticas e reais), destinadas à formação de uma 'religiosidade civil', capaz de descristianizar o povo e o seu imaginário. (CAMBI, 1999, p. 367).

A Revolução representou um histórico momento de valorização da educação. Aqui destacamos um fato da época da Revolução Francesa que insidiu na definição do que deveria constituir a matriz curricular, ou seja, a mudança do viés exclusivamente humanista para a inclusão da ciência. Referimo-nos a uma similaridade entre a adesão à questão da religiosidade na filosofia positiva com a influência da religiosidade na época da Revolução Francesa. A Assembléia Revolucionária aprovou uma lei em que os clérigos, símbolos do pensamento reacionário, deixaram de ser designados pela própria Igreja. As autoridades parisienses fecharam as igrejas e foram abolidos os feriados religiosos. Maximilian Robespierre, em 1794, vendo que a medida revoltou, criou o culto do Ser Supremo, uma divindade republicana que refletia a virtude cívica em oposição à tirania. No caso do francês Augusto Comte, defensor do positivismo, ocorreu a substituição do Deus cristão pela Humanidade. Deste exemplo, interessa-nos atentar para os fatos ocorridos que possam ter qualquer linha de ligação com a consolidação do conhecimento científico e, conseqüentemente, com o conhecimento que chega aos currículos escolares. Inicialmente, consideremos uma questão proposta pelo historiador da ciência, Michel Serres, ao tratar da ciência moderna: “Que significou, profundamente, a batalha gigantesca que iniciam as luzes no século que chegou ao fim contra os fanatismos e as religiões?” (SERRES, 1989, p. 173). Inicialmente, significou uma nova concepção epistemológica e metodológica da ciência, a partir da descoberta das leis da natureza. Conseqüentemente, implicou em uma ruptura com a ciência aristotélica que se fundamentava em um ‘conceito de causalidade escolhido’. Determinar o objeto de estudo ou a própria finalidade das coisas perdeu espaço para o ‘como funciona as coisas’, que pressupõem a existência de leis (SANTOS, 2000, p. 62-64). Estas leis que inicialmente tiveram origem no mundo natural, como exemplificou Luís Verney<sup>63</sup>,

---

<sup>63</sup>Para Luís A. Verney (1713-1792) a existência de uma lei, comum aos corpos, é uma condição para conhecê-lo: “De sorte que, para conhecer bem os fenômenos corpóreos e suas causas, é necessário primeiro saber que

particularmente, através do trabalho de Augusto Comte e Émile Durkheim atingiram o mundo social. Tratava-se, portanto, de um conhecimento baseado na formulação de leis, que se estendiam a todos os fenômenos a partir da

[...] idéia de ordem e de estabilidade do mundo, a idéia de que o passado se repete no futuro. Segundo a mecânica newtoniana, o mundo da matéria é uma máquina cujas operações se podem determinar exactamente por meio de leis físicas e matemáticas, um mundo estático e eterno a flutuar num espaço vazio, um mundo que o racionalismo cartesiano torna cognoscível por via da sua decomposição nos elementos que o onstituem. Esta idéia do mundo-máquina é de tal modo poderosa que vai transformar-se na grande hipótese universal da época moderna. (SANTOS, 2000, p. 64).

O **determinismo mecanicista**, embutido na lei, conduz ao 'estádio final da evolução da humanidade'. A ciência manifesta-se como a detentora exclusiva da razão. Abomina o pensamento teológico a favor de uma racionalidade hegemônica. Fora dela, resta apenas o irracional, caracterizado pela exclusão de saberes que são julgados como impertinentes para conduzir o ser a solidariedade social (COMTE, 1989, p. 110-111; SANTOS, 2000, p. 65; SERRES, 1989, p. 172). Ao homem impõe-se uma mudança.

O homem deve libertar-se de todos os ídolos, de todas as ilusões sobre a origem primeira das coisas: esse despojamento é-lhe indispensável para cuidar do ordenamento do mundo e realizá-lo com paz e segurança. Foi o espiritualismo teólogo que impediu até o presente toda a organização verdadeiramente *autônoma* do sistema político e social. É o freio que retardou a cada passo o desenvolvimento das ciências. 'Inimiga jurada da experiência, a teologia, ciência do sobrenatural, foi um obstáculo invencível ao progresso das ciências que com ela quase constantemente colidiram em seu caminho. A física, a história natural, a anatomia não tinham o direito de observar fosse o que fosse, salvo pelos olhos malévolos da superstição.' [...] Mergulha os homens na angústia com mil fantasmas, arrebatá-lhes as mais simples alegrias da existência. O único remédio é a supressão radical, decisiva, de todo o espiritualismo. É necessário extirpar, de uma vez por todas, as idéias de Deus, de liberdade, de imortalidade, a fim de que parem as intervenções incessantes do outro mundo - que essas idéias simulam construir - neste nosso mundo, cuja ordem racional o espiritualismo ameaça subverter. La Mettrie desenvolve a mesma forma de argumentação em *L'homme machine*. O mundo jamais será feliz enquanto não se decidir a ser ateu. Junto com a crença em Deus desaparecerão também todas as querelas teológicas e as guerras religiosas. 'A natureza infeccionada por um veneno sagrado retomar os seus direitos e sua pureza'. (CASSIRER, 1997, p. 104-105).

Toda a perspectiva de evolução da humanidade deve-se à ciência, conseqüentemente, qualquer conceito assentado no 'espiritulismo teológico' tende a retardar o desenvolvimento do ser humano. A este, cabe exclusivamente a felicidade que só poderá ser atingida com o ateísmo.

A mudança que o ser humano tinha que fazer implicava na obtenção da sua liberdade. Nesse sentido, a religiosidade e a superstição encontravam-se no mesmo patamar, ou seja, de aprisionar o ser humano. Antagônico a qualquer concepção de natureza teológica encontrava-

---

coisas são comuns a todos os corpos, para as separar das que são particulares de diferentes corpos. Para isto é necessário formar verdadeira idéia do Corpo, e, pondo de parte todos os prejuízos". (VERNEY, 1950, p. 207-208).

se a ciência moderna como a detentora da verdade. Assim, caberia ao ser evoluído a exclusão de qualquer concepção relativa a espiritualidade.

Francis Bacon (1561-1626), um dos teóricos citados por Comte por ter sido um dos criadores do método científico moderno e da ciência experimental, expõe:

Os ídolos e noções falsas que ora ocupam o intelecto humano e nele se acham implantados não somente o obstruem a ponto de ser difícil o acesso da verdade, como, mesmo depois de seu pórtico logrado e descerrado, poderão ressurgir como obstáculo à própria instauração das ciências, a não ser que os homens, já precavidos contra eles, se cuidem o mais que possam. (BACON, 1999, p. 39).

Desta forma, Bacon endossa a valorização da ciência e despoja o ser de qualquer ídolo e noções falsas. Para Bacon (1999, p. 64), “A verdadeira e legítima meta das ciências é a de dotar a vida humana de novos inventos e recursos”. O que certamente implicou em colocar a ciência na condição de subserviente do ser humano. Desta forma, contraria-se qualquer deidade que advoga uma supremacia em relação ao homem.

O histórico momento que pressupunha o rompimento com a metafísica valorizou o experimental, aquilo que era suscetível a comprovação. Mas, contraditoriamente os seres humanos vivenciavam uma realidade que incluía a existência de ídolos e noções falsas. E alguns expoentes da ciência, como Nicolau Copérnico (1473-1543), Johannes Kepler (1571-1630) e Galileu Galilei (1564-1642), embora tenham tido uma convivência com as instituições que disseminavam a teologia, produziram um conhecimento que possibilitou a instauração de um *novo conhecimento*, o científico.

No caso de Galileu, que tomou como referência a obra de Copérnico, desafiou as leis tradicionais da astronomia estabelecidas por Ptolomeu de Alexandria cerca de 1500 anos antes e sugeriu que as leis da matemática teriam um papel significativo no funcionamento do universo (ABRIL LIVROS, 1992, p. 8). Os estudos astronômicos, feitos a partir da análise, não mais se limitavam a simples contemplação da estrutura do cosmo. Esses estudos, ao partir do pensamento matemático, passavam a penetrar na ‘inteligibilidade da natureza’, uma nova concepção de cosmo que teve como marco o trabalho de Newton e Leibniz a respeito do ***cálculo dos fluxos e o cálculo infinitesimal***.

Toda a trajetória da humanidade que esteve acompanhada com a produção do conhecimento científico foi marcada pelo permanente desafio e ruptura dos padrões previamente estabelecidos. Diversas ações e conceitos que foram coibidos, direta ou indiretamente em nome de um deus, encontraram uma resposta ao longo do tempo. Em particular, no tocante aos conceitos que chegam a escola tornou-se comum tratar de questões que na época de Galileu, Newton e Leibniz seriam impossíveis. Mas, não podemos deixar de destacar que toda a mudança conceitual não é decorrente de uma mera enunciação ou mesmo da simples difusão do conhecimento. Diversos aspectos contribuem para a consolidação da ciência



européia, inclusive a socialização realizada pelas instituições, tais como, as sociedades científicas e as universidades.

### **A matemática como parâmetro de ciência**

A institucionalização do conhecimento científico contou com a ação das sociedades científicas. Aqui, destacamos duas sociedades: a primeira, a inglesa ROYAL SOCIETY. Embora tenha sido criada em 1660, “[...] já existia e funcionava antes como uma associação livre de pesquisadores independentes, como uma espécie de UNIVERSIDADE INVISÍVEL (*invisible college*) (CASSIRER, 1997, p. 76). Dois aspectos marcavam os trabalhos desta instituição, a prova empírica e a experimentação. A segunda sociedade, a ‘Académie des Scienses’ (1666), cuja criação teve um vínculo com a ‘expansão da indústria e comércio da França’, foi uma consequência da atuação da primeira. Em comum, ambas tinham o propósito de desenvolver uma **Ciência prática e aplicada** a serviço daqueles que estavam no poder. O século em que surgiram as citadas sociedades, é retratado por Carl B. Boyer como o *Século do Gênio*, período em que surgiram a geometria analítica e o cálculo (BOYER, 1974, p. 344). É possível que a denominação dada por Boyer deva-se a nomes como: Tycho Brache (1546-1601), Johannes Kepler (1571-1630), Galileu Galilei (1564-1642), Isaac Newton (1642-1727), Johannes Hevelius (1611-1687), Jacques Bernoulli (1654-1705), Jean Bernoulli (1667-1748) e Blaise Pascal (1623-1662). A ciência da modernidade representou um ensaio da libertação da ‘tutela da teologia’. A história ganhou espaço como **modelo metodológico** e a matemática, ganhou o papel de **protótipo das ciências exatas** (CASSIRER, 1997, p. 272). “O rigor científico, porque fundado no rigor matemático, é um rigor que quantifica e que, ao quantificar, desqualifica, um rigor que, ao objectivar os fenómenos, os objectualiza e os degrada, que, ao caracterizar os fenómenos, os caricaturiza” (SANTOS, 2000, p. 73).

O rigor matemático, tão importante para a compreensão da própria ciência moderna constituiu um marco histórico que extrapolou barreira do tempo e do espaço e chegou a escola. A suposta libertação da “tutela da teologia” é refeita pela tutela criada pela própria ciência. E ao considerar as condições sócio-econômica e política da europa podemos perceber que emergia situações propiciadora para o rompimento de barreira forte delineada pela cristandade. Por exemplo, se tomarmos como referência apenas a produção do conhecimento matemático, notamos que diversos conceitos básicos foram enunciados:

[...] Napier revelou sua invenção dos logaritmos, Harriot e Oughtread contribuíram para a notação e a codificação da álgebra [...] Desargues e Pascal inauguraram um novo campo da geometria pura, Descartes lançou a geometria analítica moderna, Fermat estabeleceu os fundamentos da teoria dos números moderna e Huygens deu contribuições de monta à teoria das probabilidades [...]

Newton e Leibniz contribuíram memoravelmente com a criação de cálculo (EVES, 1997, 340).

René Descartes (1596-1650), citado por Comte como “[...] um exemplo eminentemente memorável considerando a admirável concepção [...] relativa à geometria analítica” (COMTE, 1996, p. 38), categorizou as matemáticas como o exímio da *certeza* e da *evidência* (DESCARTES, 1996, p. 69) e, entendia que “[...] entre todos os que precedentemente buscaram a verdade nas ciências, só os matemáticos puderam encontrar algumas demonstrações, isto é, algumas razões certas e evidentes” (DESCARTES, 1996, p. 79). Desta forma a matemática chegou ao século XVIII – *Século das Luzes* – como o parâmetro do conhecimento científico (e da verdade). A razão *em Deus* passou a ter um sentido diferente e mais modesto. Origina-se da observação dos fatos que se encaixam uns *nos* outros, segundo a regra universal, do particular para o universal. “A idéia de unidade e a de ciência são e continuarão sendo intercambiáveis” (CASSIRER, 1997, p. 44).

Essa concepção manifestada em Descartes, que a considera como “[...] norma fundamental do conhecimento matemático, demonstrará que todas operações matemáticas têm por finalidade uma proporção entre uma grandeza “desconhecida” (incógnita) e uma outra que é conhecida” (CASSIRER, 1997, p. 45). A idéia de intercambiar as referidas grandezas foi absorvida por Condillac, quando o cálculo<sup>64</sup> perde sua **significação exclusivamente matemática** e passa a influenciar “[...] uma matematização do psíquico” (CASSIRER, 1997, p. 45, 46). Segundo Condillac, “[...] o método para inventar não é outra coisa senão a própria analogia” (GOMES, 2003, p. 148).

A identidade analítica, característica do **pensamento de Descartes** chega a Leibniz. Mas, para este, a **unidade aritmética** distingue da **unidade dinâmica** fundamentada no princípio de continuidade. Portanto, “[...] já não é redutível a uma simples soma das partes” (CASSIRER, 1997, p. 55). Invoca-se o *CONCEITO FUNDAMENTAL DE HARMONIA*, por exemplo, entre a doutrina da vida e os princípios do conhecimento físico-matemático. Embora, considere que os fenômenos da natureza devam ser submetidos a explicações rigorosamente matemáticas, Leibniz evitou todo e qualquer ataque ao grande princípio de explicação matemática da natureza que a ciência deve a Descartes (CASSIRER, 1997, p. 57; p. 119-120).

A matemática do século XVIII ocupou-se em grande parte da exploração dos novos e poderosos métodos do cálculo, apoiado pela geometria analítica (EVES, 1997, p. 463). Para

---

<sup>64</sup>Segundo SILVA DA SILVA (1999, p. 129), o significado exemplar que tinha a matemática do século XVII e XVIII foi substituído pela matemática especialista do século XIX, que incluiu uma redução na confiança no cálculo.

David Hume (1711-1776)<sup>65</sup>, a matemática se colocou em posição superior às ciências morais, porque é sempre clara e determinada.

Das obras produzidas no século XVIII, *A Encyclopédie* ou *Dictionnaire des sciences, des arts, et des métiers*, um compêndio do conhecimento Contemporâneo, foi a que recebeu mais destaque. Foi organizada pelos iluministas Diderot e d'Alembert, que objetivaram a organização do conhecimento<sup>66</sup>. **A árvore de Diderot e d'Alembert** (sistema detalhado do conhecimento humano) foi organizada em três partes: Memória, Razão e Imaginação. A cada parte encontra-se vinculada, respectivamente, a História, a Filosofia e a Poesia. A matemática integrou a Filosofia e encontrou-se subdividida em: Pura, Aplicada, Físico-matemática, Metafísica dos corpos (física geral da extensão) e Impenetrabilidade (BOYER, 1974, p. 329; GOMES, 2003, p. 52-53-72). Com fortes tendências à secularização da cultura, a citada obra sofreu fortes ataques dos jesuítas.

A Queda da Bastilha, evento da Revolução Francesa, constitui uma referência para o fim do século XVIII, com influências para o ocidente. “Os homens que chegaram ao poder quando a monarquia caiu eram filhos do Iluminismo. Estavam embebidas do racionalismo sentimental de Voltaire, das amplas perspectivas históricas de Montesquieu e do idealismo social apaixonado de Jean Jacques Rousseau” (ABRIL LIVROS, 1992, p. 13). Neste momento, a INSTRUÇÃO ELEMENTAR da Europa beneficiava uma pequena minoria. No caso do ensino secundário francês este beneficiava apenas a elite burguesa. “Nesse meio, o conteúdo eleito pelos jesuítas como instrumento da educação cristã, na busca do fortalecimento da fé e da ortodoxia católicas, é, sobretudo o humanismo das letras gregas e latinas” (GOMES, 2003, p. 20). Mas, no século seguinte, a educação assume uma nova perspectiva, com uma diversidade de propostas educacionais ou de ser humano. Por exemplo,

A concepção francesa para o secundário era a de oferecer a um público bem selecionado a cultura das humanidades, que se caracteriza por ser ao mesmo tempo geral, liberal e desinteressada, pretendendo formar o espírito e não inculcar conhecimentos particulares. Opondo-se tanto ao ensino primário, prático e utilitário, quanto ao superior, especialista e profissional, esse ensino vai evoluindo conforme mudam os tempos. Aos poucos o latim cede lugar a línguas vivas e ciências, tornando-se mais direcionado às aplicações práticas. (TAVARES, 2002, p. 36).

Esse tipo de influência repercutiu diretamente na constituição do Imperial Colégio Pedro II (Rio de Janeiro, RJ), que surgiu em 1837, onde funcionava um Seminário religioso. Um aspecto diferenciador foi a implantação das matemáticas, das línguas modernas e das ciências físicas e biológicas.

### **Ações literárias na defesa da ciência**

A influência européia não se limitou a criação do Colégio Pedro II, no Brasil. Toda a perspectiva de modernização convergiu com a apreensão da filosofia positivista. “A absorção do

---

<sup>65</sup>Hume foi contemporâneo de Diderot e estabeleceu uma relação entre a moral e a matemática. De certa forma, identificamos uma semelhante relação em Comte, quando ele coloca a matemática como primogênita das ciências que converge para a formação de um *novo homem*.

<sup>66</sup>Sob o título *A localização e o estatuto da Matemática na Enciclopédia*, SANTOS (2003, p. 30-34) retrata a classificação da matemática a partir dos enciclopedistas.

positivismo ocorreu com a perspectiva de mudanças no país. Tais mudanças, fundamentavam-se na ciência que refutava a visão humanística. Esta por sua vez, encontrava apoio na educação. [...] Naquele momento, o positivismo manifestava-se como a **chave da modernização** do país, visto que, [...] era o momento de romper com a estrutura agrária e sintonizar o Brasil com a modernidade” (FERNANDES, 2004, p. 60-61).

No caso do Ceará, a literatura constituiu um espaço para as manifestações que coadunavam com a modernização do país. Em outras palavras, a PORTA DE ENTRADA para a mudança cultural, ocorreu com a atuação dos movimentos literários, como a Academia Francesa do Ceará (1872) e o Gabinete Cearense de Leitura (1875) e por ações literárias individuais<sup>67</sup>, em prosa e poesia. Do conjunto de atividades desenvolvidas, destacamos apenas a Academia Francesa do Ceará, devido às referências à filosofia comtiana. Lembramos que, Comte morreu em 1857 e a produção do *Catecismo Positivista* ocorreu nos últimos anos de sua existência. Mais de uma década depois, chega ao Ceará a concepção filosófica de Comte que tem como suporte irradiador uma intelectualidade literária, que é fortemente influenciada por uma religião hegemônica.

Entendemos que, a absorção do Positivismo por essa intelectualidade encontra um suporte na fase em que Comte estabeleceu os fundamentos de uma Nova Religião. Nesse sentido, a expressão literária passa a representar um importante elo de ligação entre a filosofia positivista e a sociedade cearense. Mas, isso ocorreu sem qualquer perspectiva conciliatória entre a religiosidade cearense e a religião da humanidade. Deste momento histórico é oportuno citar dois periódicos cearenses – a **Tribuna Católica** e o **Fraternidade** – que manifestaram uma divergência de natureza religiosa, ou mais especificamente, católica. Quer dizer, a adversidade foi decorrente da diferença da concepção referente a hierarquização da igreja católica. Essa briga via imprensa, comprometida com a religiosidade vigente, confirma a total impossibilidade de substituir o culto católico pelo culto à ciência. Situação que divergia daquilo que ocorria na Europa, visto que, no território cearense a perspectiva de mudança se esbarrou na hierarquização da igreja católica.

Coerente com a ciência, a literatura manifestou-se “[...] aumentando espontaneamente a influência habitual da razão” (COMTE, 1989, p. 135). Uma razão que, no caso de Fortaleza-CE, ocorreu numa situação que envolvia sentimento, filosofia, ciência, irreverência e a sociologia. Com a finalidade de identificar o “protótipo da ciência” – a **matemática** – na década de 1870, adentramos na instituição escolar e encontramos escolas preocupadas com a determinação comportamental da população. Não resta dúvida que o papel que essas instituições desempenharam “[...] é muito grande. Mas se elas falham pela estreiteza mental dos que as dirigem, a força educativa se transfere para outras áreas sociais. Daí a ação profunda da Escola Popular e da Academia Francesa sobre a consciência moça de 1870-1875” (ABREU, 1968, p. 51). Isso nos conduz a reflexão a respeito do desenvolvimento da matemática, até aquela década, considerando como antecedente a influência humanística na escolaridade. Para esse histórico momento, inferimos que a situação pode ser caracterizada como um CICLO VICIOSO. De um lado, existia a influência CURRICULAR da formação humanística e de outro a ausência de instituições que proporcionassem a inclusão de novas temáticas da matemática e de outras áreas do conhecimento científico.

---

<sup>67</sup> Dolor Barreira (1986, p. 99-105), assinala em um capítulo de sua memorável História da Literatura Cearense, nomes como Juvenal Galeno, Antônio Bezerra, Araripe Júnior, João Adolfo Ribeiro da Silva e Virgílio Brígido.

O que até o momento apresentamos nos conduz a discernir uma estreita relação entre a Ciência e a literatura. Nesse sentido, recorreremos a Dolor Barreira (1986, p. 20), que transcreveu um conceito de literatura de um literato denominado de Pereira da Silva: “A literatura é o desenvolvimento das forças intelectuais todas de um povo; é o complexo de suas luzes e civilização, é a expressão do grau de ciências que possui, é a reunião de tudo quanto exprimem a imaginação e o raciocínio pela linguagem e pelos escritos”. Nesse conceito, encontram-se inclusas algumas composições extremamente distintas, como o *Consolatio Miseris*<sup>68</sup> e o conhecimento de álgebra.

Dolor Barreira busca a separação: “Seguramente um tractado das secções cônicas mesmo quando seja escrito por Pascal, uma dissertação de Dióptrica mesmo devida a Descartes, uma memória sobre as transformações das vértebras ainda mesmo que tenha por autor um Goethe, não são citadas entre as obras literárias” (BARREIRA, 1986, p. 24-25). Isso se deve a dois fatores: a generalidade no pensamento e a generalidade na expressão. A ausência desses dois aspectos representa o impeditivo para que os temas supracitados sejam categorizados como literatura (BARREIRA, 1986, p. 25). Acrescentamos, ainda, dois temas que não podem ser uma obra literária: a *Mecânica Celeste* e a *Crítica da Razão Pura*. O escrito citado faz menção a relevância a dois fatores para a obra literária, o *Método* e a *arte da escrita*.

Para tal proposição justifica o processo de *transcrição* que envolve a *emoção estética*. “A transcrição de um conhecimento pela palavra será ciência e não arte; se bem feita, se, além de instruir, agradar, tal transmissão de conhecimento será não apenas ciência, mas também arte: ciência pelo conteúdo ou idéia, arte pelo continente ou forma” (BARREIRA, 1986, p. 28). A leitura apresentada na historiografia de Dolor Barreira aponta para certa proximidade entre ciência e produção literária. Percebemos, assim, que em comum – a ciência e a literatura – tem a questão da ‘cultura escrita’. Mas, o fim da escrita é o elemento diferenciador. Para a ciência, o que interessa é o conteúdo propriamente dito, e, portanto, a forma não é relevante. Já no caso da literatura, a forma da escrita é de fundamental importância, visto que, a emoção estética depende de como ocorre a manifestação da escrita.

À distância entre o homem da ciência e o homem da literatura não era tão acentuada. Essas áreas do conhecimento humano estiveram sob a égide da modernidade. Uma união que foi consagrada pela conciliação entre “[...] a maneira artística de o fazer” (BARREIRA, 1986, p. 28) e o empirismo que conduziu ao progresso tecnológico (aos moldes do velho continente). Dessa união, emergiu o positivismo. Uma filosofia que endossou “[...] o antagonismo entre o progresso econômico no bloco capitalismo e a estrutura mental elaborada pela herança católico-feudal” (MONTENEGRO, 2003, p. 21). Esse antagonismo não foi algo pontual, foi antecedido pela *Questão Religiosa*, quando teve início o processo de separação entre o poder civil e o poder religioso.

A “entrada” do Positivismo em terras cearenses ocorreu com o efetivo envolvimento dos intelectuais que vislumbravam mudanças. A agremiação que exerceu forte influência na difusão do positivismo, foi a Academia Francesa. Uma primeira característica dessa academia foi a

---

<sup>68</sup> *Consolativo Miseris* é um soneto de escrito por Temístocles Machado na década de 1890: Eu escrevo verso para os desgraçados, falando ao coração dos infelizes, pelas garras do Tédio lacerados Sangrando como rubras cicatrizes (Citado por BARREIRA, 1986, p. 250).

reação contra a sentimentalidade romântica. “Respiravam os membros do grupo os ares que sopravam da Europa, onde, esvaziado o Romantismo, com sua crítica baseada na intuição e no subjetivismo, tiveram os pensadores que buscar outros meios de interpretação do fenômeno literário mais de acordo com a época em que viviam” (AZEVEDO, 1989, p. 181). O grupo, UM DOS MAIS IMPORTANTES DE TODA A HISTÓRIA CULTURAL DO CEARÁ, incluiu

[...] além de Rocha Lima, uma das mais completas vocações de crítico que já tivemos, e de Tomás Pompeu (“o pai espiritual de toda essa geração de pensadores”[...]), [...] Capistrano de Abreu (crítico e, mais tarde, um dos grandes historiadores do Brasil), Araripe Júnior (que seria vulto exponencial da crítica literária, no tempo do Realismo), e mais João Lopes, Xilderico de Faria, Franca Leite, Antonio José de Melo, Felino Barroso e Amaro Cavalcante” (AZEVEDO, 1989, p. 181-182).

O citado grupo no empenho de despertar a sociedade cearense para as *transformações materiais* e de romper com a estrutura arcaica, o que incluiu o *clima opressivo do clericalismo*, centralizou-se no *modelo das ciências naturais* (MONTENEGRO, 1978, p. 134-135-142). Para Dolor Barreira (1986, p. 59), “A evolução das letras no Ceará se fez, quase sempre, preponderantemente, em torno das associações, academias ou grêmios literários”. O que nos permite o estabelecimento de uma relação com o desenvolvimento da ciência, na Europa, por ocasião do surgimento das sociedades científicas. Naquelas sociedades destacaram alguns nomes que até hoje ainda são citados na escola básica. Já no caso do Ceará, destacamos a Academia Francesa e o seu membro mais moço, Raimundo Antônio da Rocha Lima. Inegavelmente, há uma convergência de opinião entre os historiadores de que ele foi um expoente no meio intelectual cearense.

Ao referir a Rocha Lima, o literato Antonio Sales expressou: “Todos os grandes pensadores e artistas de então lhe eram familiares, e nesse superior convívio o seu espírito científico assumiu proporções assombrosas para sua idade e para o meio” (citado por BARREIRA, 1986, p. 88-89). Foi esse espírito que o aproximou de Comte<sup>69</sup>, onde encontrou na crítica a metafísica, um aporte para a sua concepção científicista. Concomitante com essa diretriz, Rocha Lima identificou-se com a perspectiva de evolução em três períodos:

O primeiro período [...] theologico, representa por assim dizer a infância do homem [...]. O segundo, que é uma derivação do primeiro, [...] é o período methaphisico [...] tranzitorio. O terceiro é o ultimo que o illustre philosopho chamou – Positivo – representa a idade madura sem as illusões dos primeiros annos, e as esperanças da mocidade. O ver para crer tal é o seu característico. (PASSADO..., 1873, p. 2).

Acrescenta-se a esse aspecto, a hierarquização das ciências e uma racionalidade calcada na demonstração de teorema. “Discípulo de Augusto Comte, [Rocha Lima], sabia que a sociologia << possui um methodo identico ao das sciencias naturaes, um grupo determinado de phenomenos, que são as acções humanas em concorrência social e uma lei irreductivel, que é a evolução>>” (STUDART, 2001, p. 211). Ao absorver a concepção de Comte, o cearense Rocha Lima estrutura seu pensamento em uma racionalidade baseada em leis. Isso certamente interferiu na sua leitura de história, de ciência e de produção romancista. Neste

---

<sup>69</sup>Comte não foi o único pensador que atraiu o jovem de 18 anos, Rocha Lima. Embora tenha sido atraído pelas idéias de Littré, Taine, Spencer, Bornouf, Stuart Mill, neste trabalho limitaremos a fazer qualquer consideração relacionada a Augusto Comte.

último caso, respaldado em uma compreensão realista, criticou o escritor José de Alencar (autor de *Iracema*).

A Academia Francesa, em particular, pela ação de Rocha Lima, incorporou o discurso positivista. Através desta visão filosófica de mundo, a educação ganhou espaço. Para os positivistas a educação deve ser universal, uma educação para todos que incluía o ensino das ciências<sup>70</sup>. A compreensão de progresso incluía a educação. Além desse aspecto, os membros da Academia Francesa passaram a utilizar-se da imprensa para divulgar suas idéias.

Para os adeptos do positivismo o progresso da sociedade incluía a industrialização. O parâmetro desse progresso era o continente europeu. Entretanto, para a sociedade cearense tornava-se necessário uma mudança cultural. Um aspecto diretamente relacionado com a Academia Francesa e a perspectiva de mudança cultura foi a Escola Popular. “Trata-se de uma iniciativa fiel à preocupação de Comte com a formação intelectual do proletariado” (CORDEIRO, 2000, p. 154). E que certamente tinha a perspectiva de viabilizar, através da educação escolar o que até aquele momento era decorrente de ações e instituições não-escolares. Em outras palavras, a Escola Popular constituiu um avanço que coadunou com a modernização da sociedade cearense.

## Considerações Finais

É consenso, no meio acadêmico, que o saber científico é de fundamental importância na definição daquilo que deve ser ministrado na escola. “Sua natureza é diferente do saber escolar. Podemos destacar a existência de uma diferença entre a linguagem empregada no texto científico e escolar” (PAIS, 2001, p. 21). Neste caso, “[...] o *saber escolar* é apresentado através de livros didáticos, programas e de outros materiais. O processo de ensino leva finalmente ao *saber ensinado*, que é aquele registrado no plano da aula do professor e que não coincide necessariamente com a intenção prevista nos objetivos programados” (PAIS, 2001, p. 22). Assim, a menção à histórica trajetória da socialização do conhecimento científica permite o estabelecimento de uma relação entre o saber científico e o saber escolar e, ao mesmo tempo, pode nos remeter a uma discussão vinculada ao cientificismo.

Nos itens acima apresentamos uma abordagem histórica que valorizou as Sociedades, as Universidades e as Escolas no processo de socialização do conhecimento científico. Desta forma, apresentamos um registro que “[...] é a história da socialização do conhecimento científico que se encontra atrelado às instituições educacionais e àquelas que congregam os intelectuais” (FERNANDES, 2005, p. 147). Uma faceta da história da educação que repercutiu no Brasil e que teve o Ceará como exemplo de novas investidas que os pesquisadores da história da educação precisam desbravar.

---

<sup>70</sup>A Academia Francesa coaduna com Comte no tocante a concepção de educação, em particular no tocante as ciências. Para Comte “[...] é, pois, indispensável que as diferentes ciências de que se compõe [a concepção positiva], presentes para todas as inteligências como diversos ramos de um tronco único [...] Somente assim o ensino das ciências pode constituir para nós a base de uma nova educação geral verdadeiramente racional” (COMTE, 1996, p. 37). Entendemos que a **ESCOLA POPULAR** é o reflexo da concepção comtiana, por vislumbrar a formação racional do ser, sob a influência do francês Augusto Comte.

Do exposto acima, notamos uma valorização da ciência e uma resistência por parte daqueles que representavam o poder religioso. Toda a discussão extrapolou os limites da ciência e da própria religião e perpassou os interesses de manutenção do poder em nome de uma verdade. Notamos, ainda, uma diferenciação na relação ciência e “espiritualidade teológica”, na Europa e no Brasil (Ceará). A exposição daquilo que asseguraria a *verdade*, no caso da Europa, foi bem mais clara do que aquela que identificamos no Ceará. O que certamente pressupõe uma maior influência da instituição religiosa no Ceará.

A estrutura arcaica da cristandade denunciada pelos defensores da ciência, no passado, extrapolou o tempo e o espaço e ainda hoje confronta-se com questões relevantes como é o caso das pesquisas que envolvem as células tronco. Questões vinculadas ao mundo da ciência foram alvo de críticas por parte da cristandade, como ocorreu com Galileu, ao questionar as leis tradicionais da astronomia estabelecidas por Ptolomeu de Alexandria. Mais recentemente, é que a igreja reconheceu o seu erro. Este tipo de questão, bem como, as constantes denúncias de casos de pedofilia entre os líderes religiosos, apontam para uma perspectiva delineada pelos iluministas? Novos capítulos da história trarão a devida resposta.

## Referências

ABREU, Capistrano João. **Prefácio**. Fortaleza: Imprensa Universitária do Ceará, 1968.

AZEVEDO, Sânzio de. Grêmios Literários do Ceará. In: SOUZA, Simone (Coord.) **História do Ceará**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará; Fundação Demócrito Roch; Stylus Comunicações, 1989. p. 180-192.

BACON, Francis. **Novum organum ou verdadeira indicações acerca da Interpretação da Natureza**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Os Pensadores).

BARREIRA, Dolor. **História da Literatura Cearense**. Fortaleza: Instituto do Ceará, 1986.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CASSIRER, Ernst. **A filosofia do Iluminismo**. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1997.

COMTE, Auguste. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1989.

EVES, Howard. **Introdução à história da matemática**. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1997.

COMTE, Auguste. **Curso de Filosofia Positiva**. São Paulo: Abril Cultural, 1996. (Os Pensadores).

CORDEIRO, Celeste. O Ceará na segunda metade do século XIX. In: SOUZA, Simone de (Org.). **Uma nova história do Ceará**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2000. p. 135-161.

DESCARTES, René. **Discurso do Método. As Paixões da Alma**. São Paulo: Abril Cultural, 1996. (Os Pensadores).

FERNANDES, G. P. **A relação entre o desenvolvimento da matemática e a ideologia positivista de Augusto Comte, no estado do Ceará, no período de 1872-1906**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.



FERNANDES, G. P. A história da ciência no Ceará: pesquisa & pesquisadores. In: TEMÓTEO, J., FERNANDES, M. J. P.; LIMA, A. F. de (Orgs.). **EDCERE**. Libris Scrips. Crato: Departamento de Educação – URCA, 2005.

GOMES, Maria Laura Magalhães. **Quatro Visões Iluministas Sobre A Educação Matemática: Diderot, D'Alembert, Condillac E Condorcet**. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

MONTENEGRO, JOÃO ALFREDO. **Historiografia os Instituto do Ceará**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2003.

PAIS, LUIZ CARLOS. **Didática da matemática**: uma análise da influência francesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

**PASSADO E PRESENTE**. Crise religiosa. Fraternidade. Fortaleza, anno I, n. 1, p. 1-2, nov. 1873.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2000.

SERRES, Michel. **Elementos para uma História das Ciências**. Lisboa: Terramar, 1989. v.11 (Do fim da idade média a Lavoisier).

SILVA DA SILVA, Circe Mary. **A matemática positivista e sua difusão no Brasil**. Vitória: Ed. UFES, 1999.

STUDART, Barão de. **Datas e factos para a história do Ceará**. Fortaleza: Fundação Waldemar Alcântara, 2001. Tomo I. (Ed. Fac-Sim).

TAVARES, Jane Cardote. **A Congregação do Colégio Pedro II e os debates sobre o ensino da Matemática**. 2002. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

**VENTOS REVOLUCINÁRIOS**: 1700-1800. Rio de Janeiro: Abril, 1992.

VERNEY, Luiz. **O Verdadeiro Método de Estudar**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1950.v. 3/5.

# CURRÍCULOS DO CURSO DE ENFERMAGEM DA UFPI: uma história em movimento

Fabírcia Cavalcante Rocha<sup>1</sup>  
Joyce Nayla Viana Lira<sup>2</sup>  
Maria da Trindade Ferreira Leite<sup>3</sup>

## Resumo

Esta pesquisa aborda, através da História Oral, a perspectiva histórica dos currículos do Curso de Enfermagem da UFPI (CE/UFPI) de 1973-2007. Objetiva descrever a criação, implantação e desenvolvimento dos currículos, analisar o contexto em que eles foram criados, além de discutir a trajetória desses currículos no contexto das políticas públicas de saúde e educação vigentes no país à época do recorte histórico. As fontes primárias orais sendo ex-alunos, ex-professores, graduandos, servidores técnico-administrativos, professores que também foram alunos do CE/UFPI e professores ativos. Também utilizamos documentos escritos do Departamento de Enfermagem e da Pró-reitoria de Ensino de Graduação. As fontes secundárias foram construídas tendo como suporte livros e teses sobre a história do Brasil, referentes à política de educação e saúde e ao contexto político social da época. O suporte metodológico é a História Oral, segundo a qual é possível realizar a reconstrução histórica de determinado fenômeno recorrendo à memória das pessoas que participaram do momento histórico em que ele ocorreu. Os resultados permitiram visualizar os currículos como elementos norteadores do processo de formação, mas também podem ser instrumentos de dominação ideológica. Percebemos que a prática curricular jamais está isolada das lutas econômicas, políticas e ideológicas da sociedade. O estudo mostrou como se deu o desenrolar dos currículos, bem como o seu processo de construção, revelando pontos de confluência da realidade nacional com o contexto local e favoreceu a visão particular dos sujeitos que vivenciaram esses currículos.

**Palavras-Chaves:** Currículo. Enfermagem. História Oral.

CURRICULUM COURSE OF NURSING UFPI:  
a moving story

## Abstract

This is a social and historical study, whose object is the historical perspective of the curriculums of the nursing course of UFPI. The cutting time corresponds to the period from 1973 to 2007. This research objects to describe the creation and development of the curriculums, to analyse the context in what they were created, beyond discussing the trajectory of the curriculums in the public politics of health and education context, during the cutting time. The primaries oral sources were ex-students, ex- professors, graduatings, technical administrative servant, professors that were students of the nursing course of UFPI and working professors. We made use of documents from Nursing Department and from the Pro-rectory of teaching graduation. The sedundaries sources were books and thesis about the brasilian history referring to the curriculums, the politics of health and education and to the social and political context from the period. The methodology is the oral history, which according to is possible to carry out the historical reconstruction of a fact by using the people' s memory who took part in a historical moment. The results made us to see the curriculums like guides of the background process that may become instrument of ideological domination. We could perceive that the curriculum practices is never set aparted from the economical, political and ideological society's struggle. The research showed us the development of the curriculum and their process of construction, revealing confluence points between the local and the national context and favouring the particular vision of that lived those curriculums.

**Keywords:** Curriculum. Nursing. Oral History.

## Considerações Iniciais

Não há transição que não implique em um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos que saber o que fomos e o que somos para saber o que seremos.

(FREIRE, 1994).

Descrever uma história é algo instigante, não significa apenas recolher fatos e com eles formar uma imagem desse processo, mas reconstituir no contexto da época acontecimentos importantes com o objetivo de compreendê-los e assim conhecer onde eles nos levarão. Este é, portanto um relato que fala de autoconhecimento para autotransformação.

E quando abordamos a mudança em educação deve-se ter em mente que se trata de um processo de construção contínua, assim como é a ação de educar, da qual nunca escapamos, já que, todos os dias misturamos a vida com a educação e ela está intimamente ligada à política da cultura, expressa através dos currículos escolares os quais representam o produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas econômicas que organizam e desorganizam um povo e sendo assim o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos (APPLE, 1995).

Estudos na área do currículo no ensino superior vêm ocupando espaços mais significativos nos últimos vinte anos, conforme afirmam Ern e Backes (1999), principalmente em algumas áreas do conhecimento, dentre elas a saúde. Segundo as autoras, esta preocupação é decorrente da compreensão de que mudar o currículo de um curso não se restringe a alterar alguns aspectos pontuais como acrescentar ou eliminar disciplinas. Proceder a estas alterações de maneira isolada, não produziria mudanças significativas no processo ensino-aprendizagem, apenas evidenciaria o caráter fragmentário que tem acompanhado as reformas curriculares dos cursos. Após a institucionalização do ensino de Enfermagem no Brasil, que ocorreu em 1890, com a criação da Escola Profissional de Enfermagem Alfredo Pinto, a formação profissional de enfermeiros e enfermeiras passou por várias reformas curriculares até os dias de hoje. Segundo Santos (2003) a primeira aconteceu em 1923, na então Escola de Enfermagem Anna Nery, quando Carlos Chagas estava à frente do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP) e tentava resolver as necessidades sanitárias mais urgentes. Foi seguida por reformas em 1949, a qual unificou o ensino de Enfermagem em todo o país, e outras nas décadas de 1960 e 1970 que mudaram apenas a carga horária e disposição das disciplinas. Entretanto, as duas últimas reformas pelas quais passou o ensino de enfermagem, em 1994 e 2001, foram de extrema importância porque tinham a intenção de formar um novo tipo de profissional adequado às transformações da profissão, aos avanços relacionados com a área da saúde, ao ensino, principalmente, com as necessidades de saúde da população (GERMANO, 2003).

O curso de Enfermagem da Universidade Federal do Piauí (CE/UFPI) iniciou suas atividades em 1974, através do Ato da Reitoria n. 198/74 (NUNES, 1998). Portanto somente serão discutidas neste trabalho as reformas curriculares ocorridas a partir da década de 1970, quando prevaleciam as grades curriculares fechadas de disciplinas com ênfase na transmissão de conteúdos, até 2007 quando imperam as propostas de diretrizes gerais que abram às instituições de ensino a possibilidade de construir propostas pedagógicas inovadoras que respondam de forma articulada e democrática às necessidades sociais do momento.

## **Currículo teórico-metodológico**

Diante desse quadro, torna-se necessário deixar claras as bases de sustentação das propostas para a construção de competências do profissional de enfermagem, bem como as estratégias de formação mais pertinentes para viabilizá-las, levando-se em consideração o contexto e a concepção de saúde que têm como referência doutrinária a Reforma Sanitária e como estratégia de reordenação setorial e institucional o Sistema Único de Saúde – SUS.

Essas referências foram inspiradas no paradigma da Promoção da Saúde, no qual a multissetorialidade e a interdisciplinaridade tornam-se fundamentais para o desenvolvimento das práticas profissionais que ocorrerão nos mais diferentes espaços da saúde. Assim, o paradigma político-assistencial torna-se também político-pedagógico, orientando as propostas de educação profissional para o setor, no qual se tornam imperativas a compreensão global do processo de trabalho, a maior articulação entre os diversos setores, a maior integração das ações dos diferentes agentes que atuam na área da saúde, a recomposição dos trabalhos antes parcelados em busca de modelos de atenção voltados para a qualidade de vida e para a busca da melhoria da qualidade e produtividade dos serviços (UFPI, 2006).

Não se pode esquecer, contudo, que as competências profissionais são construídas ao longo da trajetória da vida profissional do trabalhador, o qual partilha experiências e práticas coletivas, e que estão condicionadas pelo contexto econômico, social e político, sendo expressão de relações sociais e resultantes de negociações entre os interesses dos diversos atores envolvidos no processo tais como: trabalhadores, gestores, educadores, instituições e entidades representativas dos diferentes segmentos, dentre tantos outros.

Compreendendo, então, a importância da composição curricular na formação profissional devemos conhecer a história dos currículos para podermos questionar a presente ordem curricular que, como as anteriores, está vinculada a uma forma específica de organização da sociedade e da educação.

### **Caminho teórico-metodológico**

Trata-se de um estudo com abordagem sócio-histórica, tendo como base o recurso da História Oral que, para Meihy (1996), se constitui na percepção do passado como algo que tem continuidade no presente, e cujo processo histórico não está concluído, proporcionando sentimentos à vida social dos depoentes e leitores, levando-os a se identificar como parte dele e possibilitando reconstruir acontecimentos do passado a partir dos personagens que os vivenciaram.

O objeto deste estudo sócio-histórico é constituído pela perspectiva histórica de todos os currículos adotados, até hoje, no CE/UFPI. O recorte temporal corresponde ao período de 1973 a 2007, tendo como marco inicial o primeiro currículo utilizado no curso e finalizando com o currículo implantado no ano de 2007.

Como objetivos foram demarcados: descrever a criação, implantação e desenvolvimento dos currículos, analisar o contexto em que eles foram criados, além de discutir a trajetória desses currículos no contexto das políticas públicas de saúde e educação vigentes no país à época do recorte histórico.

Os discursos e/ou fala dos entrevistados foram agrupados de acordo com as respostas em categorias analíticas. A primeira apresenta o Currículo I (1973 a 1993), a segunda categoria trata do Currículo II (1994 a 1996), a terceira aborda o Currículo III que (1997 a 2007) e a quarta categoria evidencia o Currículo IV iniciado no ano de 2007.

A produção dos dados desse estudo provem de fontes primárias (orais e escritas) e secundárias. As fontes primárias orais são os depoimentos dos sujeitos da pesquisa que concordaram em participar e que vivenciaram os currículos anteriores e o atual, sua construção e implantação.

Utilizamos ainda como fontes primárias de dados: leis, normas, pareceres, resoluções, ofícios, relatórios, atos e outros colhidos junto aos setores de documentação do Departamento de Enfermagem e Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (PREG), além de documentos ou objetos dos acervos particulares de pessoas que de uma maneira ou de outra vivenciaram acontecimentos relacionados ao objeto de estudo. As fontes secundárias foram documentos, livros, artigos, teses e outros estudos acerca do contexto sócio-político brasileiro das políticas públicas em geral, com destaque para as de educação e saúde.

O estudo foi composto por onze sujeitos, sendo ex-alunos, ex-professores, graduandos, servidores técnico-administrativos, professores que também foram alunos do CE/UFPI e professores ativos. Antes de iniciar cada entrevista, os sujeitos foram informados acerca dos objetivos da investigação e das questões segundo os parâmetros da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos.

O tipo de entrevista adotado foi a semi-estruturada, gravada em fita cassete, junto aos sujeitos do estudo, que foram previamente contatados e ficaram à vontade para responder às perguntas sem haver qualquer rigidez por parte das entrevistadoras. Este tipo de processo de construção do conhecimento se encaixa na abordagem do estudo a História Oral Temática, a qual trabalha com o depoimento do entrevistado sobre algum evento definido.

## **Análise dos dados**

- **Currículo I: 1973 a 1993.**

Este currículo, aqui denominado como currículo I, teve início em 1973, ano em que foi realizado o primeiro vestibular para o CE/UFPI, com oferta de 20 vagas, tendo sido iniciada a turma em março deste mesmo ano (UFPI, 1996).

Alguns depoentes classificam o currículo I como uma “grade” curricular que, de acordo com Germano (2003) nos remete à idéia de prisão, inflexibilidade, dureza, rigidez; incompatíveis, portanto, com o sentido conferido ao ato de educar. Termina por contribuir para a formação de uma cultura pedagógica que se associa mais ao aprisionamento que a autonomia intelectual, a emancipação política.

O período de 1964-1974 caracterizou-se pela consolidação e apogeu do autoritarismo que promoveu reformas institucionais, inclusive, na educação. Com a mudança do regime político no Brasil, neste período, docentes e discentes passam a sofrer processo de repressão político-ideológica como relata um dos interlocutores:

[...] para você ter uma idéia as nossas reuniões do diretório setorial, que nessa época num tinha CA era diretório setorial, era na casa da gente e cada reunião era na casa de um para não caracterizar que tava tendo reuniões seguidas que era para policia não ir atrás [...] (Depoente 06).

Dessa forma, a universidade brasileira chega a 1968, enfrentando severas críticas, do movimento estudantil e parte do corpo docente em relação a sua estrutura oligarca, dominadora do saber e centralizadora do poder. Isso criou uma pressão em cima do governo,

que o levou à formulação de um grupo de trabalho da reforma universitária, que mais tarde se transformaria na lei n. 5.540/68 da Reforma Universitária. Essa lei fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com o ensino médio. No transcorrer desse período, anos 1970, registra-se um acentuado processo de privatização e especialização excessivas, em virtude da monopolização da economia, transformando os serviços de saúde, de certa maneira em mercadorias que, pelo seu alto preço, passam a ser consumidas por aquela parcela da população de maior poder aquisitivo, no caso a minoria. A área preventiva, antes enfatizada, cede lugar a um modelo curativo que concentra nas clínicas e hospitais o maior número de profissionais (GERMANO, 2003).

Leite (2005) comenta que essa tendência do estado em conferir prioridade ao tratamento curativo, em detrimento de medidas preventivas, carreou para a assistência curativa, grandes somas em recurso. Isso repercutiu no mercado de trabalho, no modelo de formação dos profissionais de saúde e na orientação dos currículos das escolas, cujo ensino foi centrado predominantemente nos ambientes hospitalares, voltado para as especializações e para o cuidado de caráter curativo. A fala abaixo ilustra bem tal exposição:

[...] a gente enfatizava muito a questão da doença porque quando foi criado o currículo de 73 e a maioria dos professores era formada nele a ênfase era no processo saúde-doença... e a parte de Enfermagem ficava muito negligenciada... então ai depois aos poucos é que foi percebendo que a Enfermagem tinha outra coisa mais a estudar que não doença, que não era competência dela diagnosticar patologia! (Depoente 07 )

Nessa época, o ensino de Enfermagem passava por novas mudanças, através do Parecer 163/72, que surge por força da lei 5540/68, que trata da reforma universitária. A grade curricular do CE/UFPI, aprovada para o funcionamento do curso, foi elaborada de acordo com o currículo mínimo fixado pela Resolução n. 04/72 do Conselho Federal de Educação (NUNES, 1998). A autora relata que nessa proposta, o currículo mínimo dos cursos de Enfermagem compreendia três fases sucessivas: pré-profissional, tronco profissional comum e habilitações na área de Enfermagem médico-cirúrgico, enfermagem obstétrica e enfermagem de saúde pública. No caso do PiauÍ, tendo em vista que os alunos de Enfermagem consumiam três anos letivos cursando disciplinas pré-profissionalizantes, tornava-se inviável, naquele momento, incluir qualquer modalidade de habilitação, pois o ciclo profissionalizante foi programado para ser desenvolvido em apenas três semestres letivos para possibilitar a formação do enfermeiro no prazo mínimo de quatro anos e meio (NOGUEIRA, 1996).

Contrariando o contexto nacional, as estudantes de Enfermagem do PiauÍ pouco participaram das questões relativas ao combate ao sistema repressor vigente, como foi constatado através das reflexões realizadas pelas interlocutoras. Pois, segundo Nogueira (1996), as estudantes do CE/UFPI estavam às voltas com problemas de ordem curricular e ainda assim não participaram da construção da primeira grade curricular como podemos confirmar através do discurso abaixo:

No currículo I nós não tivemos muita aproximação não...foi só executar o que já veio pronto.Agora os outros não, houve uma participação coletiva.(Depoente 08)

No final da década de 1970 e início de 1980, sindicatos e partidos iniciaram uma fase de agitação, questionando a saúde e as políticas de saúde no Brasil. Acadêmicos, cientistas e "tecnocratas progressistas" debatiam em seminários e congressos as epidemias, as endemias

e a degradação da qualidade de vida da população. A discussão tomou força com os movimentos populares (associação de moradores, de mulheres, sindicatos, igreja e partidos políticos), que passaram a exigir soluções para os problemas da saúde criados pelo regime autoritário.

Na Enfermagem, esse debate foi assimilado e se incorporou nas pautas dos debates que vinham se processando nas escolas e entidades da categoria, em parte motivadas pelo *Movimento Participação* que surgiu da vontade de um grupo profissionais e estudantes de enfermagem, em transformar a atuação da Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn) e que consolidou-se como uma força política capaz de mudar os rumos desta associação, que durante o regime militar manteve-se submissa, viveu uma postura autoritária e de exclusão de seus sócios nos processos decisórios, refletindo assim, o momento histórico vivido (ALBUQUERQUE; PIRES, 2001).

Para Galleguillos e Oliveira (2001) a definição de novas diretrizes educacionais para a enfermagem demandava a incorporação de novos conteúdos que proporcionassem o exercício de novas atribuições para atender as necessidades sociais. Intensificaram-se as críticas ao currículo vigente e, diferentemente do que ocorrera em momentos anteriores, a concepção de educação veiculada pelas discussões vai estar comprometida com a construção da contra-hegemonia na enfermagem.

- **CURRÍCULO II: 1994 – 1996**

Em 1991 ocorreu um ciclo de discussões sobre a formação do enfermeiro na UFPI. Tais discussões decorreram das necessidades manifestadas pelos docentes e discentes no que se refere a dois aspectos básicos: primeiro porque o curso já funcionava há dezessete anos, sem que se tivesse procedido a uma avaliação global do mesmo para medir o alcance do processo ensino-aprendizagem; segundo porque as perspectivas de mudanças no setor saúde em função da nova proposta de Reforma Sanitária para o país deveriam ser atendidas (UFPI, 1991).

O evento contou com a presença de quarenta e sete participantes que através das discussões chegaram a varias conclusões, dentre elas a de que a reforma curricular deveria implementar alterações didático-pedagógicas que aproximassem o ensino e o serviço, além de aproximar este ultimo das necessidades de saúde da população.

Entretanto, o currículo utilizado de 1994 a 1996, aqui denominado de currículo II, não considerou as discussões propostas pelo seminário e foi implementado com modificações estruturais do currículo I instituídas através das Resoluções 004/94 e 023/94 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX) da UFPI que tratam respectivamente da extinção do primeiro ciclo geral de estudos e das modificações nos fluxogramas dos cursos para adequá-los a tal mudança.

Devido ao fato do Currículo II ter se constituído apenas de mudanças quanto ao fluxograma e carga horária da primeira grade curricular instituídas paulatinamente por dispositivos legais dentro da universidade, acabou sendo pouco relevante como atestam as falas abaixo:

*Na verdade, eu nem entendo esse quarto currículo [...] do que eu me lembro, eu me lembro de três propostas, porque as normatizações de currículo que existem a partir de quando o curso foi criado são a de 72, 94 e 2001. Agora houve uma discussão aqui na universidade que se criticava muito a questão do básico...que a gente repetia a mesma coisa do segundo grau, que esse básico não levava a nada, era um ano perdido. Então foi crescendo essa insatisfação e houve um momento, que eu não me lembro*

*quando em que se mudou essa estrutura curricular, mas não foi reformulado assim...um currículo com base na legislação. Foi uma coisa da UFPI, local.(Depoente 05)*

Com relação à participação dos estudantes na construção desse currículo, foi identificada pelos depoentes uma maior mobilização para aumentar a participação estudantil. Mas ainda sim não se via participação majoritária dos interessados em questão como atesta o discurso abaixo:

*Esse segundo currículo houve assim uma mobilização dos estudantes no sentido de que eles participassem. Todo semestre esse currículo era avaliado, se fazia uma oficina de avaliação.A primeira semana de aula não existia...era avaliação do currículo. Pense que os alunos iam?!? De jeito nenhum. Então, a gente começou a pensar que não valia a pena a gente queimar uma semana se os maiores interessados eram eles e eles não vinham. Então, a gente não tem uma história aqui na Federal de uma participação muito ativa dos estudantes. Não sei qual é a razão disto, não sei se por medo de reprovação... mas há uma história de muita submissão que eu não vejo em outras universidades (Depoente 07).*

Ainda em 1994, em decorrência do fértil debate ocorrido na década de 1980, se consubstanciou um novo fórum orientador de diretrizes para o ensino, os “Seminários Nacionais de Diretrizes para a Educação em Enfermagem”. O 1º SENADEn ocorreu no Rio de Janeiro orientado pelos objetivos de: reconhecer os determinantes históricos intervenientes na política educacional em enfermagem; relacionar os processos produtivos com as diretrizes educacionais; identificar os entraves e dilemas presentes nos processos de formação dos diversos níveis em enfermagem e traçar estratégias e diretrizes para o ensino (ABEN, 1994). Faustino (2003) comenta que o centro do debate era o currículo vigente desde 1972 que se mostrava, então, inadequado para atender as demandas de formação da enfermeira que gerando um movimento de discussão e mobilização nacional por parte das entidades representativas em instituições de ensino de Enfermagem, em todos os níveis, visando elaboração de uma nova proposta de currículo mínimo para os cursos de graduação que pudessem romper com os aspectos de controle, de domínio e ênfase na técnica e reprodução de conteúdos que caracterizavam a formação da enfermeira.

### • **CURRÍCULO III: 1997- 2006**

Na década de 1990, o Brasil atravessou um período de incertezas em sua política econômica (só controlada a partir de 1994, por um novo plano de estabilização) com graves desajustes em suas finanças públicas e oscilações em suas taxas de crescimento. A proposta de ajuste fiscal adotada pelo país repercutiu negativamente no financiamento da saúde, tendo em vista que os recursos federais para a saúde decrescem desde o início da década e só se recupera em 1995/96.

O curso de Enfermagem nesse período foi alvo de discussões em todo o território brasileiro através de diversos seminários e encontros onde ficou evidenciada a necessidade de modificar a legislação em vigor (Parecer nº 163/72). E essa preocupação da categoria profissional-principalmente da comissão de educação da ABEn- culminou com a elaboração de uma proposta de currículo mínimo, objeto do parecer nº 414/94 do Conselho Federal de Educação, homologado pela Portaria nº 1721/94 que fixou o currículo mínimo e a duração do curso de Enfermagem.

Este currículo prevê a formação do enfermeiro em quatro áreas: assistência, gerência, ensino e pesquisa. Tem como pressuposto a educação como possibilidade de transformação, centrada



no desenvolvimento da consciência crítica, levando o enfermeiro à reflexão sobre a prática profissional e ao compromisso com a sociedade.

No Piauí a necessidade de implantação da nova proposta foi defendida pelas professoras que através da realização de oficinas procuravam estimular a troca de experiências que fossem produtivas no sentido da formulação de sugestões criativas para adaptar a idéia do currículo mínimo ao contexto da UFPI. Entretanto as discussões se prolongaram por tempo excessivo e a proposta só foi implementada a partir de 1997, prazo final para adaptação das universidades. Tal período trouxe novos rumos nas políticas de saúde do país, quando vários acontecimentos se constituíram em um movimento sinérgico de transformações no cenário sanitário. No Brasil, a constituição de 1988, criou o Sistema Único de Saúde (SUS) e resgatou a saúde enquanto um direito de cidadania, especificando, em seu artigo 196, que ela é um direito de todos e dever do estado. Posteriormente, a lei 8080/90 detalhou esse conceito e acrescentou que a saúde tem como fatores determinantes e condicionantes a alimentação, a moradia, o trabalho, a renda, a educação, o transporte, o lazer e o acesso aos bens e serviços essenciais, entre outros (BRASIL, 1990)

Devido às restrições do currículo vigente para a efetivação do SUS, as discussões no âmbito nacional resultaram em uma nova sugestão de organização curricular, que entre outras inovações, traz propostas de formação generalista, prática em ambulatórios/rede básica, hospitais e comunidade. Observa-se que há o retorno da ênfase no ensino e prática de disciplinas de saúde pública, destacando-se a assistência na e para a comunidade, havendo uma crítica pertinente em relação ao currículo anterior por excessiva centralização no paciente hospitalizado (BRASIL, 1994). Podemos comprovar isso através dos discursos a seguir:

No currículo III, a diferença foi bastante grande, a nomenclatura das disciplinas foram totalmente mudadas da doença para a saúde. Todas as disciplinas que tinham nomenclatura de doença ,foram totalmente transformadas em saúde. Então, essa foi a primeira mudança. A segunda foi em relação aos conteúdos das disciplinas e também a realização das atividades. [...] os currículos III e IV estão totalmente dirigidos para a saúde pública, para saúde das comunidades. (Depoente 04)

Nesse período o ambiente era mais propício à participação. Os órgãos de representação estudantil dentro do CE/UFPI são constituídos pelo centro acadêmico, os representantes discentes na assembléia departamental e no colegiado do curso. As entidades representativas são elementos essenciais para organização e mobilização. Entretanto, não podemos limitá-las ao papel de mera representante de sua base, de seus pares. Devemos compreendê-las como entidades que também têm o papel de estimular o debate sobre as suas metas, diretrizes e projetos, não só entre sua diretoria, mas no conjunto de seus representados. Sobre seu funcionamento durante a construção do currículo III temos:

O terceiro não sei te dizer, porque quando eu participei das reuniões não tinha nenhum aluno. Apesar de que eu nem sei se na representação da assembléia departamental tinha representação de alunos. Eu acredito que os alunos devem ter sido chamados, mas era só quem estava na representação. (Depoente 06)

Assim, [...] sempre tem o representante estudantil..o interesse é mais é dele de estar participando porque é um direito dele [...] e quando tem essa questão de mudança os alunos têm que estar presentes [...] quer dizer, o representante que foi votado.(Depoente 10)

Como podemos verificar pelas falas, a possibilidade de participação era vinculada ao fato de o estudante ser representante eleito dentro de um esquema de democracia representativa cujo ideal esvaziou ao longo dos anos o sentido da palavra democracia, reduzindo-o a mera escolha de dirigentes, sem participação efetiva da sociedade. Entretanto, a sociedade não pode descobrir a importância da participação apenas na prática, pois muitos não têm a oportunidade, ou o interesse, de atuar. O papel do cidadão precisa ser revelado na escola, como forma de legitimar ainda mais as ferramentas participativas e a democracia como um todo (KLEIN, 2006).

No final da década de 1990, surgiu outra proposta curricular para os cursos de graduação em Enfermagem, que corroborou os princípios curriculares elaborados pela ABEn. Segundo Santos (2003), esta nova proposta direcionou-se à elaboração de um projeto pedagógico que contemplasse as dimensões necessárias à formação do enfermeiro, pautada em: competências e habilidades, conteúdos essenciais e indicadores de avaliação.

- **CURRÍCULO IV: 2007**

Para substituir o currículo mínimo de 1994 foram construídas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que foram temas de discussão nos congressos brasileiros de Enfermagem e nos SENADEns no final da década de 1990 e início do ano 2000. Essas DCNs estavam alicerçadas na Nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional- lei nº 9394/96.

Nessa lei há inovações e mudanças na educação nacional, onde é prevista uma reestruturação dos cursos de graduação, com a extinção dos currículos mínimos e a adoção de diretrizes curriculares específicas para cada curso. A nova LDB assegura às instituições de ensino superior autonomia didático-científica, bem como autonomia em fixar os currículos dos seus cursos e programas. Ela oferece às escolas as bases filosóficas, conceituais, políticas e metodológicas que devem orientar a elaboração dos projetos pedagógicos, visa à formação de profissionais que possam vir a serem críticos, reflexivos, dinâmicos e ativos, enfim, aptos a aprender a aprender (BRASIL, 2001).

Bus (2002) discute as inúmeras mudanças que se deram no setor da saúde. A saúde pública confronta-se com uma nova agenda: aumento da morbi-mortalidade por doenças crônico-degenerativas; doenças sexualmente transmissíveis e AIDS; aumento das mortes violentas por causas externas e graves problemas ambientais referidos à habitação, poluição industrial e do ar nas grandes cidades com repercussões importantes sobre a saúde e o ambiente. Outras mudanças aconteceram no modelo assistencial e só foram possíveis através de dois novos programas: o Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS) e o Programa de Saúde da Família.

As DCN para Enfermagem foram estabelecidas pela resolução CNE/CES n. 3, de 7 de novembro de 2001. As DCNs objetivam formar um profissional:

[...] generalista, humanista, crítica e reflexiva. Profissional qualificado para o exercício de Enfermagem, com base no rigor científico e intelectual e pautado em princípios éticos. Capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, com ênfase na sua região de atuação, identificando as dimensões bio-psicosociais dos seus determinantes. Capacitado a atuar, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano<sup>20</sup>.

A construção coletiva de diretrizes para o ensino da Enfermagem nas duas últimas décadas representa um avanço. No entanto, apesar de todas as mudanças ocorridas nos programas e currículos do curso de enfermagem o modelo flexneriano ainda se mantém hegemônico na formação da enfermeira. A Enfermagem tem reproduzido o ensino médico, procurando desenvolver-se para acompanhar a tecnologia existente e organizando-se de maneira a propiciar condições de funcionamento das instituições hospitalares. As questões de saúde pública nunca foram priorizadas, temos formado enfermeiros que atendam às necessidades do mercado de trabalho e dos grupos dominantes (GALLEGUILLLOS; OLIVEIRA, 2001).

Na construção do currículo IV houve a participação de estudantes, mas uma participação que, segundo os discursos coletados, permitiu legitimar um modelo de democracia em que os participantes do processo não têm possibilidade de incrementar reais modificações. Pois de um universo de 35 participantes do processo de elaboração do projeto político pedagógico apenas nove eram discentes. Universidade realmente democrática inexistente sem participação paritária da comunidade acadêmica, visto que os estudantes organizados em suas entidades apenas lutam por participação ativa nas grandes opções da Universidade. Sobre isso temos o depoimento abaixo:

Então se discutia lá na hora e votava se fazia essas mudanças ou não e a maioria vencia. Então seria mais ou menos isso. Então, eu sempre participava dessas reuniões para dar opinião e votar também... só que só era um voto! (Depoente 01)

No ensino de Enfermagem, não é possível negar o legado histórico de uma formação tradicionalmente técnica, com enfoque biologizante/ mecanicista/ curativo do marco flexneriano/ cartesiano, que desconsidera as dimensões políticas, social, econômica e cultural presentes no cotidiano. Para os dias de hoje, a definição de uma nova proposta pedagógica, na saúde e na Enfermagem, deve pautar-se por um entrelaçamento com ciência, ética, política e estética (através da diversidade das oportunidades de aprendizagem), por uma orientação sobre as responsabilidades individuais, por uma discussão livre sobre as estratégias e métodos de assistência, por uma definição clara das políticas e projetos da escola, numa perspectiva de transformação, em uma organização curricular que supere as dicotomias, a caminho de convergências (ERN; BACKES, 1999).

## **Considerações finais**

O propósito deste estudo foi resgatar a história da experiência curricular vivida pelo CE/UFPI desde os anos de 1973 até hoje, 2007. Realizamos, então, uma versão possível, no momento presente, do processo de criação, desenvolvimento e reforma dos currículos do CE/UFPI.

A pesquisa evidenciou como o CE/UFPI se inseria no espaço da UFPI e seus desdobramentos ao longo de quatro décadas. Em 1973, foram muitos os obstáculos enfrentados, dentre eles a falta de uma estrutura física que acolhesse as estudantes do CE/UFPI, além da falta de um departamento e de uma coordenação que respondesse por elas. As conseqüências foram inúmeras, dentre elas a falta de um currículo que norteasse a formação em Enfermagem no Piauí.

Entretanto, mesmo após a sua criação, em 1976, manteve o modelo de ensino voltado para as ações curativas, onde o enfermeiro deveria ser formado para atender as necessidades do mercado de trabalho hospitalar. A linha educacional seguida pelo CE/UFPI no período de sua implantação não estava condizente com as necessidades do estado piauiense contemporâneo: caracteristicamente pobre, de economia agrícola e população formada em sua maioria por pessoas analfabetas.

O segundo currículo foi construído a partir de mudanças na carga horária e estrutura de fluxograma da primeira grade curricular, sem mudanças do nível pedagógico. Mas em um processo de discussão a nível nacional, surgiu uma nova proposta de currículo mínimo para enfermagem, materializada pela resolução 1721/94, que no CE/UFPI só foi implantada em 1997. Tal atraso foi extremamente danoso, pois o curso já vinha a 24 anos funcionando sem mudanças no currículo, nos métodos de ensino ou nas formas de avaliação. E a nova proposta curricular carregava consigo a tentativa de adequar as práticas educativas à realidade da saúde brasileira, preocupando-se com a formação de profissionais com consciência crítica e comprometidos com a sociedade.

O currículo III não conseguiu atingir as mudanças que lhe foram atribuídas, pois, o ensino do CE/UFPI continuou atrelado às práticas hospitalocêntricas características do período anterior, estava ainda ligado ao mercado de trabalho sem conseguir transmitir as idéias de renovação da formação, onde o aluno também é considerado protagonista da própria educação.

Ao longo de sua história, o CE/UFPI, conseguiu, pelo menos abrir espaço para que os estudantes participassem do processo decisório das ações mais importantes do curso, mas não conseguiu criar o ambiente propício para que os estudantes ocupassem esse espaço, prova disso foram os depoimentos que evidenciaram, em períodos anteriores à implantação do currículo IV, a ausência de alunos dentro dos processos de decisão do Curso.

Enfim, agora estamos no início de um novo processo onde nosso envolvimento com as questões educativas passam a fazer parte de nossas intenções de transformação da prática pedagógica enquanto futuras educadoras, que a partir desse trabalho se sentem mais seguras e instrumentalizadas na opção que fizemos para nosso futuro profissional. Ao passo que esperamos ter contribuído com as nossas reflexões sobre as transformações culturais e as dificuldades, enfrentadas pelo CE/UFPI com seus fatores condicionantes/determinantes, na escolha de caminhos que apontem a superação das atuais condições.

## **Referências**

ALBUQUERQUE, G. L. de; PIRES, D. E. P. de. O movimento Participação (MP): Uma contribuição à História da Enfermagem brasileira. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília (DF), v.54, n.2, abr/jun. 2001.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM – ABEN, **1º Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem no Brasil (SENADEn)**. Documento Final maio de 1994, Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Enfermagem.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES n. 3, de 7 de nov. 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acessado em: nov.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n. 1.721 de 15/12/94. Dispõe sobre currículo mínimo e duração do curso de Enfermagem. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Lei 8.080, de 19 de setembro de 1990: Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1990.

BUS, P. M. Os Impasses atuais no desenvolvimento do SUS e a Importância dos profissionais de saúde. **Revista Olho Mágico**, Londrina, v.9, n.1, jan./abr. 2002.

ERN, E.; BACKES, V. M. S. Currículo: aspectos que educadores e educandos da Enfermagem devem conhecer. **Texto e contexto-Enfermagem**, Florianópolis, v.8, n.1, jan/abr. 1999.

FAUSTINO, R. L. H. *et al.* Caminhos Da Formação Em Enfermagem: Continuidade ou ruptura? **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília (DF), v.56, n.4, jul./ago. 2003.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**, 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GALLEGUILLOS, T. G. B.; OLIVEIRA, M. A. de C. A Gênese e o desenvolvimento histórico da Enfermagem no Brasil. **Revista Esc. Enfermagem - USP**, São Paulo (SP), v.35, n.1, mar. 2001.

GERMANO, R.M. O ensino de Enfermagem em tempos de mudança. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília (DF), v.56, n.4, jul/ago. 2003.

KLEIN, A. M. **Escola e Democracia: um Estudo sobre a Representação de Alunos e Alunas do Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

LEITE, Maria da Trindade Ferreira. **Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC) da UFPI: um resgate histórico 1975 -1986**. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2005.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

NOGUEIRA, L. T. **A trajetória da enfermagem moderna no Piauí: 1937-1977.** Tese (Doutorado em Enfermagem) - Escola de enfermagem Ana Nery, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996.

NUNES, B. M. V. T. **Repensando a prática e construindo caminhos: uma análise crítica do ensino-aprendizagem de enfermagem da universidade federal do Piauí.** Teresina: Ed UFPI, 1998.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI.** II Seminário sobre reformulação curricular do curso de Enfermagem. Relatório Final. Teresina: Departamento de Enfermagem da UFPI, maio, 1991. Digitado.

\_\_\_\_\_. Colegiado do Curso de Graduação em Enfermagem. **Proposta de mudança curricular do Curso de Graduação em Enfermagem.** Teresina, out. 1996. Digitado.

\_\_\_\_\_. Coordenação do Curso de Enfermagem. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Bacharelado em Enfermagem da UFPI.** Teresina, 2006. Digitado.

SANTOS, S. S. C. Currículos de enfermagem no Brasil e as diretrizes – novas perspectivas. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília (DF), v.56, n.4, jul/ago. 2003.

---

---

**RESENHA**



GUIRALDELLI JR., Paulo (Org.). **O que é filosofia da educação?** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A: 2000. 326p.

**Resenhado por Heraldo Aparecido Silva<sup>71</sup>**

A obra “O que é filosofia da educação?” reúne dez artigos de autores brasileiros e estrangeiros, com vasta experiência docente que, a partir de diferentes perspectivas e abordagens, versam sobre o tema filosofia da educação.

No primeiro artigo “O que é filosofia da educação – uma discussão metafilosófica” (p.7-87), Paulo Ghiraldelli Jr. (UNESP/Marília), responsável pela organização do livro e também pela tradução de três dentre os quatro artigos escritos originalmente em inglês, propõe responder à questão que intitula a obra a partir de uma abordagem filosófica da educação, cujo percurso histórico inicia na modernidade (Iluminismo e Romantismo) e cessa na contemporaneidade (filosofia analítica e pragmatismo). A despeito da familiaridade demonstrada na apresentação de tópicos educacionais e filosóficos, além do didatismo com que o autor procura articular idéias de ambos os campos, em alguns momentos, o texto revela-se hermético para leitores que desconhecem *grosso modo* a história da filosofia ocidental e aspectos técnicos da epistemologia, da filosofia analítica, da filosofia da linguagem e do pragmatismo.

No segundo artigo, “A filosofia da educação no fim do século XX” (p. 89-120), Paul Smeyers (Universidade de Leuven/Bélgica) e James Marshall (Universidade de Auckland/Nova Zelândia), discorrem sobre o “estado da arte” da Filosofia da educação nos países de língua inglesa e na Europa Ocidental. Esse corte geográfico é explicado teoricamente porque na abordagem escolhida pelos autores a filosofia da educação é retratada como uma variante da filosofia em geral. Assim, a predominância do tipo de filosofia praticada na Europa, Grã-Bretanha e Australásia reflete também na intervenção dos filósofos no campo educacional: primeiro a virada teórico-metodológica de elucidação conceitual e lingüística característica da tradição filosófica analítica anglo-saxã e, posteriormente, a crítica à posição de fundamentação da Filosofia, encontradas não apenas no neopragmatismo de Rorty e Bernstein (EUA), mas também no pós-modernismo de Foucault, Derrida e Lyotard (França) e da hermenêutica de Gadamer (Alemanha). No decorrer do artigo, os autores revelam que, nos anos de 1980, o entusiasmo pela filosofia da educação fez com que muitos pesquisadores, ao buscarem excessivamente fundamentação filosófica para legitimar suas idéias, acabaram por profissionalizar a filosofia da educação e, com isso, notaram que ela “tinha perdido o contato com os educadores” (p. 99-100). Os autores encerram sua exposição com a sugestão que os caminhos das duas principais correntes filosóficas-educacionais do século XX podem se cruzar no estudo das idéias do “segundo” Wittgenstein. No texto, entanto, essa “filosofia da educação wittgensteiniana” é apenas esboçada.

No terceiro artigo, “As dúvidas pós-modernas e a filosofia da educação” (p. 121-137), de Nicolas Burbules (Universidade de Illinois/EUA) temos um interessante contraponto ao texto anterior. Isso porque a idéia de uma filosofia da educação pós-moderna é dificultada pela própria conceituação do que é pós-moderno, visto que o mesmo “não é uma posição teórica específica, mas uma tendência intelectual que compreende várias e bem distintas teorias

---

<sup>71</sup> Professor de Filosofia da Educação e Coordenador do Núcleo de Estudos em Filosofia da Educação e Pragmatismo da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).



filosóficas” (p. 121). Diante desse impasse, o autor avalia que o que está subjacente às “várias correntes pós-modernas [...] não é um conjunto de teses ou posições, mas um humor ou atitude comum” (p. 129). Diante de tal quadro, é sugerido que podemos desafiar a educação tradicional utilizando narrativas orientadas por três *tropos* (as formas irônica, trágica e paródica), com o intuito de ganhar um distanciamento crítico acerca de nossa própria atividade docente, o que “também permite uma cautelosa suspeita da tendência de professores, textos e métodos em tornarem-se hipostasiados, arraigados” (p. 135). Em suma, a atitude pós-moderna seria um “corretivo contra a arrogância, contra a complacência e contra o fechamento de certas questões como resolvidas” (p. 137).

No quarto artigo, “Nietzsche: uma provocação para a filosofia da educação”, de Nadja Hermann (UFRGS), a autora inicialmente discorre sobre as relações entre a filosofia e a educação, a dependência teórica das questões educacionais em relação à filosofia, da antiguidade até o séc. XVIII e o paulatino afastamento educacional das teorias filosóficas à medida que a pedagogia, nos últimos dois séculos “começa a formar-se como disciplina científica” (p. 139). Posteriormente, a partir da justificativa que é “sob a os auspícios da tradição dos grandes sistemas filosóficos que se articulam os *fundamentos da educação*”, a autora passa a tratar da crítica de Nietzsche à “idéia de filosofia como fundamento” e conduz o restante do texto à discussão de tópicos do pensamento nietzscheano, onde o tema da filosofia da educação fica relegado a parcos apontamentos (p. 141-142).

No quinto artigo, “Notas deleuzianas para uma filosofia da educação” (p. 157-184), Silvio Gallo (UNIMEP/UNICAMP) apresenta as linhas gerais do pensamento do filósofo francês Gilles Deleuze e as conseqüências dessa orientação para uma filosofia da educação. Um dos aspectos interessantes é que tal filosofia da educação deleuziana romperia com a visão tradicionalmente adotada no Brasil, segundo a qual, a filosofia da educação seria uma “reflexão sobre os problemas educacionais” (p. 179). Para o autor, essa concepção seria considerada “pobre e reducionista”, visto que para Deleuze qualquer reflexão *sobre* alguma coisa é um refúgio para a filosofia que nada cria. E, provocadoramente, ele afirma que “o filósofo da educação deve ser um criador de conceitos” e “deve ter intimidade com os problemas educacionais” (p. 182). Além disso, visto que o filósofo da educação é, antes de tudo, um filósofo que *pode* e *deseja* adentrar o “território da Educação”, a sua atividade relativa aos “problemas de que trata a filosofia, suscitados pela educação, não são exclusivamente educacionais, mas muito mais abrangentes” do que sugere a filosofia da educação como reflexão sobre a educação (p. 183).

No sexto artigo, “Filosofia da educação: uma outra filosofia?” (p. 185-204), Tarso Bonilha Mazzotti (UFRJ), oferece um exame minucioso do estatuto da filosofia da educação que, para ele, “parece ter uma tarefa central: a de elucidar o conhecimento educacional, particularmente as teorias pedagógicas, por meio de análises lógicas, dialéticas e retóricas. Essas análises sustentam-se nos instrumentos constituídos para realizar o exame de enunciados sobre a verdade, no caso da lógica; para a crítica dos enunciados hipotético-dedutivos no caso da dialética e/ou lógica indutiva; e para a avaliação dos enunciados que buscam a persuasão e o prazer no caso da retórica” (p. 188). A filosofia da educação também teria uma dimensão ético-política, pois teria o papel de “determinação dos valores educativos” a serem “desenvolvidos nas escolas” (p.189). Além disso, ao filósofo da educação também caberia a tarefa de “crítica dos conhecimentos educacionais”, elencados como: “conhecimentos imediatos produzidos pelos educadores; as teorias pedagógicas constituídas por

conhecimentos científicos, filosóficos e práticos (didática, por exemplo); e os metapedagógicos, que examinam os anteriores” (p. 192). Na argumentação do autor, somos levados a suspeitar da concepção segundo a qual a filosofia da educação é meramente a “aplicação de uma filosofia” para, em contrapartida, considerá-la “uma das ciências da educação” (p. 199). Nessa perspectiva, como as práticas educativas, vistas como práticas sociais demandariam “o concurso de diversas ciências para aprender as linhas de força envolvidas na ação”, a filosofia da educação seria responsável pela “coordenação interdisciplinar com vistas a reconstruir a totalidade das relações pedagógicas” (p. 199). Isso porque, embora as outras ciências da educação produzam teorias pedagógicas que “são recortes que estabelecem objetos próprios”, elas também são “teorias sobre os valores educativos”, sobre as quais a filosofia da educação poderia proceder ao exame e crítica a partir de seu instrumental lógico-dialético-retórico, num “grande esforço conceitual para a instauração da interdisciplinaridade” (p. 202). Finalmente, o autor encerra seu artigo com a seguinte advertência: “[...] o ensino da filosofia da educação requer o reexame do estatuto dessa disciplina” (p. 202).

No sétimo artigo, “Orientação para a filosofia da educação” (p. 205-223), David P. Ericson (Universidade do Hawaii/EUA) discorre sobre quatro estratégias pedagógicas para “introduzir estudantes no campo da filosofia da educação”, visto que para ele, é notório o fato que a maioria dos estudantes “vem para a área com pouca preparação e base em filosofia como uma disciplina de investigação” (p. 205). A primeira estratégia, que consiste em “tratar a filosofia da educação como a *história* da filosofia da educação” resulta em cursos que são “freqüentemente estudos sobre o que pensadores particulares pensaram historicamente sobre educação” (p. 206). Nessa perspectiva, a conexão com a educação prática fica obscurecida pelas teorias filosóficas. A segunda estratégia, também com forte base histórica, consiste em “apresentar a filosofia da educação como um confronto de ‘ismos’: realismo, idealismo, empirismo, racionalismo, pragmatismo, existencialismo e assim por diante” (p. 206). Nesta vertente, embora haja a preocupação de se tentar “estabelecer implicações para a prática educacional”, os professores também podem ceder à tentação de tentar convencer seus alunos a adotarem sua corrente filosófica favorita como norteadora (p. 206-207). A terceira estratégia é similar à primeira, “mas com uma virada crítica” porque a abordagem histórica é complementada pela intervenção do professor “que se envolve em um diálogo crítico [...] apresentando argumentos, em uma abordagem que avalia forças e sonda fraquezas” (p. 207). A desvantagem nessa abordagem reside no fato de os alunos, ávidos por “instrumentos de prática de sala de aula”, ao tomarem conhecimento dos acertos e erros dos filósofos, freqüentemente concluem que não há relevância prática no estudo de “autores que nunca parecem estar certos” (p. 207). A quarta estratégia difere das demais porque é descrita genericamente, “como uma abordagem não histórica”, que “tende a ser a de problemas orientados ou conceitos orientados” e procura estimular os estudantes a “pensar corretamente de uma maneira filosófica”, ou seja, através dos métodos de análise filosófica (p. 208). No restante do texto, o autor faz uma análise de três obras sobre filosofia da educação que, segundo ele, “exemplificam os diferentes graus dessas quatro abordagens pedagógicas” (p. 208-209). Por fim, a preferência do autor pela última abordagem é manifestada nitidamente.

No oitavo artigo, “Escrevendo o eu: Wittgenstein, confissão e pedagogia” (p. 225-245), Michael Peters (Universidade de Auckland/Nova Zelândia) argumenta que “há conexões similarmente fortes entre as práticas confessionais e a pedagogia” (p. 226). Com base nas idéias de Wittgenstein, Santo Agostinho e Foucault, o autor defende que as práticas

confessionais, autobiográficas e aforismáticas nos compelem a “dizer a verdade sobre nós mesmos e, assim, criar condições para uma autoconstrução *ético-poética*” (p. 226). Isso porque “o gênero filosófico redimido” da confissão, cujo significado na raiz latina *confessio* remete ao reconhecimento sob a forma de uma declaração ou de uma revelação constitui também um texto pedagógico caracterizado pelo exercício espiritual marcado pelo critério da honestidade (p. 231). Embora o ensaio proponha a similaridade entre a criação poético-literária e a atividade docente, visto que em ambas as áreas há ou deveria haver sempre o compromisso com “a construção do significado” e não meramente a reprodução da “pedagogia da narrativa da verdade” (p. 244). A despeito das possibilidades apontadas no decorrer do ensaio, o texto encerra subitamente com a indicação de várias problemáticas que, como num incentivo, sugerem ao leitor, que ele mesmo explore as variantes desse jogo de linguagem.

No nono artigo, “John Dewey, a outra face da Escola Nova no Brasil” (p. 247-264), Marcus Vinícius Cunha (UNESP/Ribeirão Preto) procura resgatar a importante influência do pragmatista norte-americano no “movimento educacional renovador”, a Escola Nova, entre os anos de 1920 e 1930. Após discorrer especificamente sobre a forte presença do ideário deweyano no discurso pedagógico brasileiro da época, o autor procura justificar o posterior ostracismo de Dewey, alegando que o discurso pedagógico “é um tipo de discurso que possui a peculiaridade de não precisar render fidelidade exclusiva a nenhum paradigma científico ou filosófico” e também, que “não é de se estranhar que os educadores componham seus textos com base em conceitos oriundos de escolas filosóficas e científicas diversas” (p. 261). Nessa perspectiva, se considerarmos a abordagem e a especificidade da contribuição dada pelo autor, além da diversidade teórica encontrada nos demais artigos, podemos compreender que tal justificativa também pode ser aplicada na caracterização de quase toda a presente obra.

No décimo artigo, “A filosofia da educação no Brasil: esboço de uma trajetória” (p. 265-326), Antonio Joaquim Severino (USP) oferece uma ampla descrição histórica da presença da filosofia da educação no Brasil. Sobre o conceito de Filosofia da Educação, o próprio autor adverte que, a despeito “de seu óbvio sentido de que se trata de *um refletir filosoficamente sobre a educação* [...] a dificuldade está exatamente no entendimento do que vem a ser esse ‘refletir filosoficamente’ sobre um objeto” (p. 269). Em seguida, o autor afirma que o objetivo de seu texto não é responder tal questão, mas sim, indicar a existência de diferentes concepções para a atividade filosófica, todas elas demarcadas pela idéia que o “o sentido da Filosofia da Educação é um pensar sistemático sobre a educação” (p. 269). Assim, a reflexão filosófico-educacional de Severino oferece importantes informações a respeito de concepções, discursos, ações, orientações e pesquisas pretéritas e hodiernas no campo da filosofia da educação. O registro sistemático de tais elementos oferece um minucioso quadro teórico da filosofia da educação no Brasil, que resulta na identificação de “grandes círculos hermenêuticos” (p. 284), isto é, os grupos acadêmicos que compartilham de pressupostos teóricos ou referências filosóficas relativamente comuns no estudo da filosofia da educação.

À primeira vista, a organização da obra “O que é Filosofia da Educação” pode sugerir que o eixo temático principal, a discussão do estatuto da filosofia da educação, foi diluído em outras variantes, tais como: os aspectos históricos da filosofia da educação e filosofia da educação no Brasil, a presumida filosofia da educação de um determinado filósofo, as tendências atuais na filosofia da educação, uma metafísica da educação e novas propostas para pesquisa e prática pedagógica na disciplina filosofia da educação. Como a obra carece de uma apresentação que pudesse justificar esse amálgama, somos levados a crer

que, parte dos articulistas, ao apresentaram seus textos, defenderam seu ponto de vista acerca do estatuto da filosofia da educação com discussões sobre o que deveria ser praticado na filosofia da educação. Essas idiossincráticas predileções podem, inclusive, ser explicadas no decorrer dos artigos que discutem os diferentes tipos de abordagem e orientação disponíveis aos professores e pesquisadores em filosofia da educação. Além disso, a relevância da obra parece residir justamente na liberdade estilística, na solidez teórica das discussões e na riqueza de informações. Finalmente, considero que a obra constitui leitura necessária para estudantes, professores e pesquisadores no campo da educação, particularmente, aqueles cujo interesse acadêmico e profissional remete à área de filosofia da educação.

# ***Resumos***

---

LIMA, Jurandir Gonçalves Lima. **(Re)Pensando práticas pedagógicas no ensino de história:** concepções de Ensino e Aprendizagem. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Propaganda da Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

## RESUMO

Os estudos que têm como campo de pesquisa as “práticas pedagógicas” e as “concepções de ensino e de aprendizagem” têm demonstrado o caráter complexo e laborioso da atividade docente, sobretudo, porque esta é atividade fundante para a materialização dos objetivos educativos da escola nos seus mais diferentes níveis. Tal complexidade requer do profissional da docência o domínio de um “repertório” diferenciado de conhecimentos e saberes. Neste *locus* complexo que é o ambiente escolar, o ensino e a aprendizagem da “História” assume aspecto *sui generis*, uma vez que, a História Ciência “transformou-se” muito ultimamente e, compreender como estas mudanças se estendem ao ensino da História Disciplina, compreende papel importante para o professor desta disciplina. Como o objetivo central deste estudo constitui analisar as práticas pedagógicas dos professores de história do ensino médio procurando evidenciar nestas práticas, as concepções de ensino/aprendizagem, perguntamos aos interlocutores da pesquisa “quais as concepções de ensino e de aprendizagem subjacentes à prática pedagógica do professor de história do ensino médio?” Para a realização desta pesquisa, tomou-se como elemento central a observação dos saberes pedagógicos dos professores de história articulados com a sua atividade prática na docência. Nela observou-se a forma como o saber fazer docente é colocado a serviço do ensino/aprendizagem. Posto o objetivo a ser atingido e a questão a ser respondida, a concepção teórica e metodológica que orientou este estudo tem fundamentação nas pesquisas qualitativas, tendo como “matéria-prima”, além da literatura consultada, as narrativas professorais construídas a partir do uso de “diários narrativos” de aula e das entrevistas realizadas junto a quatro professores (as) de história do Liceu Piauiense. Para a definição do perfil dos interlocutores e da escola *locus* da pesquisa, trabalhou-se com dois tipos de questionários semi-estruturados. O foco da investigação apontou ora para o saber fazer docente, ora para a emergência das concepções de ensino e de aprendizagem e sua conseqüente repercussão na realidade formadora do alunado. Os resultados da pesquisa apontaram para a existência de um conflito de paradigmas no campo da atuação docente: um atuando no sentido da permanência do modelo educacional “tradicional” e o outro modelo, fruto do advento da pós-modernidade, indicando renovação deste ensino. Do ponto de vista estrutural, dentre os diferentes fatores negativos que interferem na qualidade da educação, pode-se constatar como problemas a ser combatido com urgência: a falta de investimentos na formação inicial e continuada de professores; a falta de investimentos em tecnologias de educação e os baixos salários dos professores, sendo este último provocador de baixa auto-estima no docente. Contribuíram na fundamentação desta pesquisa estudiosos do ensino de história como Karnal, (2003), Fonseca (1997, 2003), Bittencourt (2001), Castelo Branco, (2001, 2006), entre outros. No contexto da compreensão do universo educacional, desde a formação inicial e continuada de professores até a sua prática pedagógica no espaço escolar, recorreremos a Behrens (2005, 2006), Pimenta (2004), Tardif e Lessard (2005), Nóvoa (1991, 1997, 2002), Perrenoud (1999, 2000, 2001), Veiga (1994, 2006), Brito (2006, 2007) e, Mendes Sobrinho (2006, 2007), entre outros.

**Palavras-chave:** Concepções de Ensino e de Aprendizagem. Ensino de História. Práticas Pedagógicas.

MELO, Rosângela Maria da Silva. **Filosofia no ensino médio nas escolas públicas em Teresina:** o desafio de ir além da escolarização. 2010. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar a prática do professor de filosofia do Ensino Médio em escolas públicas de Teresina-PI, com o propósito de perceber a contribuição deste campo de conhecimento para uma formação que vai além da escolarização. Isto é, compreender o alcance formativo da disciplina Filosofia, enquanto componente curricular do ensino médio, bem como explicitar o compromisso político e técnico do professor desta disciplina. Assim, acompanhando a efetivação desta aula. Evidenciando o que se efetiva na prática do professor de filosofia e na objetivação atribuída à disciplina. Se a formação dada no Ensino Médio é capaz de fazer romper com conceitos e que o aluno possa trazer para si atitudes criadoras de novos mundos, sem fazer reluzir apenas o que já se encontra instituído. Para desenvolver a investigação com consistência buscou-se o diálogo com Medeiros (2005), Benetti (2006), Deleuze (2007), Alves (2002), Pimenta e Gonçalves (2001), entre outros. O estudo toma como referência o sentido dado à Filosofia por Gilles Deleuze, em que evidencia conceitos como literalidade, subjetivação, criatividade, com o propósito de perceber na prática educativa do professor de Filosofia orientações voltadas para a emancipação espiritual, afetiva, intelectual, social e política do educando. O contato com a realidade da escola e da prática docente do professor foi feita segundo os procedimentos de observação, bem como do recurso da entrevista. O desenvolvimento da pesquisa no ambiente da escola e junto aos autores/atores da realidade estudada caracteriza-se como uma intervenção nos moldes de uma abordagem etnográfica, segundo a visão de André (2008). Assim, após a análise e interpretação das informações obtidas, considerando a perspectiva deleuziana de Filosofia, pode-se afirmar que o modelo de prática educativa adotado pelos professores de Filosofia no ensino médio, sujeitos desta pesquisa, nega o alcance de re-elaboração, elaboração e expressão da subjetividade dos educandos, o que obstrui a criatividade e a formação de uma consciência política e social que vá além da mera esteticização da realidade imediata. Diante dessa constatação, coloca-se a relevância e urgência de se rever tanto a formação do professor quanto a proposta educativa direcionada para o ensino médio, não somente enquanto documento oficial, mas principalmente a proposta efetivada em sala de aula, segundo a orientação dada pelo docente.

**Palavras-chave:** Ensino de Filosofia. Prática pedagógica. Ensino médio. Filosofia Deleuziana. Abordagem etnográfica.

BASÍLIO, Vanessa Hidd. **A prática pedagógica do professor no ensino superior:** o desafio de tornar-se professor. 2010. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

## RESUMO

Refletir acerca da formação e da prática docente do professor universitário, e mais especificamente no ensino jurídico, é uma tarefa complexa que abrange diversas perspectivas, o que implica conscientizar-

se de que não basta graduar-se e exercer determinada profissão, para estar habilitado a lecionar. A docência como profissão requer um conhecimento especializado, isto é, uma formação específica. Além disso, é necessário que o professor invista na formação continuada que o habilite e o capacite pedagogicamente, dando-lhe condições para vivenciar a ação docente, bem como para conhecer e acompanhar as mudanças que ocorrem continuamente na área da educação. Assim, com o avanço dos meios de comunicação e com o fluxo de informações cada vez maior, novas capacidades e novos saberes são exigidos para atender as demandas atuais do mercado de trabalho. Nesta perspectiva, diante do atual cenário da educação em que se encontram inseridos os professores dos cursos de Direito, é pertinente investigar de que maneira esses professores desenvolvem a prática pedagógica e como delineiam suas trajetórias na profissão docente. Dessa forma, essa dissertação tem como objetivo central investigar como o professor do curso de Direito constrói o processo de tornar-se professor de profissão. Especificamente, o estudo postula traçar o perfil profissional do professor que atua no curso de Direito; caracterizar a prática pedagógica do professor de Direito; identificar como os professores de Direito, na vivência da profissão docente, vão consolidando o ser professor e, por último, analisar aspectos que demarcam o processo de tornar-se professor de profissão na vivência da prática pedagógica. Tomamos como referencial teórico os seguintes campos teóricos e respectivos autores: Formação de Professores: Schön (2000, 1992), Rosemberg (2002), Imbernón (2000); Prática Pedagógica: Zeichner (1993), Pimenta (2002, Pimenta e Anastasiou (2005), Brito (2007), Cunha (2005), Vasconcelos (2000); Ensino Jurídico: Martinez (2006), Mello (2007), Guimarães (2005), Rodrigues (1993). Trata-se de um estudo de natureza qualitativa cuja abordagem favorece a inserção do investigador no contexto a ser pesquisado. Trata-se de pesquisa na modalidade narrativa dos interlocutores, na convicção de que o processo da escrita potencializa tanto o ato de reflexão sobre as ações vivenciadas quanto a análise dos diferentes aspectos vivenciados nos processos de tornar-se professor. Participaram como interlocutores deste estudo sete professores do curso de Direito de uma instituição particular de ensino. Como instrumento de coleta de dados, foram utilizados questionários para caracterização dos sujeitos e roteiro de elaboração das narrativas, sendo a análise de dados baseada na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), desenvolvendo-se a partir de três eixos de análise, a partir dos quais analisamos as trajetórias dos professores no exercício da docência como profissão. O contexto empírico da pesquisa foi uma instituição de ensino superior da rede privada, localizada em Teresina – PI. Os resultados das análises evidenciaram que os advogados professores ressignificam suas concepções de docência ao longo do seu percurso no magistério superior, ou seja, a vivência do cotidiano da sala de aula possibilita-lhes a revisitação de suas concepções sobre ser professor, bem como propicia o redimensionamento de suas práticas pedagógicas. Os dados indicaram, também, que os interlocutores do estudo preocupam-se em desenvolver uma ação docente que vá além da dimensão técnica, constituindo-se também de conhecimento e conteúdos práticos contextualizados, valorizando o respeito e o relacionamento afetivo entre professor e aluno.

**Palavras-chave:** Prática Pedagógica. Professor Universitário. Curso Jurídico.

LUZ, Thaizi Helena Barbosa e Silva. **Ser pedagogo:** o conhecimento da identidade profissional pelas histórias de vida. 2010. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

## RESUMO

Este trabalho analisa a construção da identidade profissional do pedagogo egresso dos cursos de Pedagogia em Picos – Piauí. O interesse por este estudo surgiu da experiência com alunos do Curso de Pedagogia da UESPI, em Picos e das angústias que eles revelam sobre sua formação e prática profissional. Tem como objetivo de estudo analisar a construção da identidade profissional do pedagogo egresso dos Cursos de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí e da Universidade Federal do Piauí, em Picos – PI. Trata-se de uma pesquisa descritiva, de natureza qualitativa na modalidade



história de vida, que utiliza como principal recurso o memorial escrito pelos pedagogos egressos, além da entrevista autobiográfica, o questionário para o levantamento do perfil dos pedagogos. Para dar sustentação teórico-metodológica, busca informações entre os teóricos que pesquisam a formação docente, a prática pedagógica e a identidade profissional, tais como: Brzezinski (2002, 2006, 2008), Dubar (2005), Hall (2006), Libâneo (1998, 2002, 2006), Minayo (2006, 2007), Pimenta (2005, 2006), Richardson (2007), Silva (2006), Tardif (2002), dentre outros. A dimensão empírica da investigação envolveu o contato com pedagogos egressos de duas instituições formadoras em Picos – Universidade Estadual do Piauí e Universidade Federal do Piauí, sujeitos da pesquisa. Para a análise dos dados utiliza a técnica da análise de conteúdo, com o objetivo de descobrir o que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que foi dito ou escrito pelos pedagogos. A partir da análise das histórias de vida é possível constatar que, apesar de toda a discussão acerca da sua identidade, o pedagogo é um profissional que ocupa um espaço fundamental nos processos educativos. Em seus resultados, permite reconhecer que a identidade profissional do pedagogo em Picos é predominantemente uma identidade docente e que essa identidade – que começa a ser construída no processo de formação – se consolida durante o exercício profissional. Os resultados mostram também, que, conhecer ou reconhecer sua identidade profissional possibilita ao pedagogo um papel consistente e emancipatório na sua trajetória profissional, o que garante uma identidade sólida, crítica e transformadora. Diante disso, esperamos que os resultados possam contribuir para a consolidação da identidade profissional do pedagogo e sua consequente valorização perante a sociedade.

**Palavras-chave:** Pedagogo. Curso de Pedagogia. Identidade Profissional. História de Vida. Formação.

SARAIVA, Shirley Dourado Rebelo. **Narrativas sobre desenvolvimento profissional:** professores do ensino superior como protagonistas. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

## RESUMO

Faz necessário, empreender estudos de cunho qualitativo. Nesse sentido, o presente trabalho investiga como ocorre o desenvolvimento profissional do administrador-professor, considerando seu processo de formação e de vivência da prática pedagógica no ensino superior. Investiga, pois, sua formação inicial e continuada, enfatizando a discussão sobre a trajetória do desenvolvimento profissional na docência universitária visto que vislumbra analisar como o bacharel-professor vai consolidando o desenvolvimento de sua profissionalidade na sua vivência da prática Pedagógica. Faz-se necessário empreender estudos que investiguem a formação do profissional dos professores que atuam nos cursos de graduação como formadores de cidadãos e cidadãs que serão os futuros profissionais da contemporaneidade, e que, portanto, devem, competentemente, preencher as exigências postas pela sociedade do conhecimento e da informação. Articulada a essa discussão, na condição de aluna do Mestrado em Educação, colocamos como objeto de pesquisa a prática pedagógica do administrador-

professor e seu processo de desenvolvimento profissional docente. Trata-se de uma pesquisa, que do ponto de vista teórico fundamenta-se em Pimenta e Anastasiou (2008), Fontana (2003), Nóvoa (1992), Masetto (1998), entre outros, configurando-se como investigação qualitativa, na modalidade descritivo-interpretativa, cujo eixo metodológico assenta-se nas Histórias de vida, segundo Nóvoa e Finger (1988), Nóvoa (1995), Sousa (2006), Bueno, Catani e Sousa (1998). O campo empírico da pesquisa é a Universidade Federal do Piauí, mais precisamente, o Centro de Ciências Humanas e Letras e, neste, o curso de Graduação em Administração de Teresina – Piauí. Figuram como sujeitos 05 (cinco) professores, isto é, o conjunto dos professores que atualmente integram o corpo docente do referido curso. A produção de dados efetivou-se através dos seguintes instrumentais: a entrevista autobiográfica e o memorial de formação, empregados/aplicados junto a cada administrador-professor. Dos dados coletados emergiram três categorias, principais que originaram as subcategorias conseqüentes. Primeira categoria: Concepções de formação docente do administrador-professor. Subcategorias: a) ingresso na carreira docente; b) necessidades de investimentos pessoais na formação; c) percepção sobre a formação continuada. Segunda categoria: Prática pedagógica no ensino superior. Subcategorias: a) Reflexões sobre a prática no ensino de administração; b) a relação entre a teoria e a prática. Terceira categoria: O desenvolvimento profissional do administrador-professor: Subcategoria: a) a aprendizagem profissional. A análise dos dados evidenciou a necessidade de uma formação específica para o Administrador-professor no exercício de sua atividade docente, a partir de investimentos em sua formação continuada. O estudo evidencia a necessidade e articulação entre a vivência prática do administrador com o exercício da atividade docente. Implica dizer que as diferentes experiências vividas no cotidiano em sala de aula revelam que os professores vislumbram a possibilidade de construção de práticas transformadoras permeadas por práticas transdisciplinares. Concluímos que é necessário implementar outras práticas que possam suplantar as tradicionais em busca de transformar o ensino de administração, o que será possível com a formação continuada na perspectiva de ação-reflexão-ação.

**Palavras-chaves:** Formação de Professores. Desenvolvimento Profissional Docente. Docência Superior. Narrativas Autobiográficas. Administradores-Professores.

RODRIGUES, Cleire Maria do Amaral. **A escola de qualidade nas representações sociais de professores de escolas de Teresina-PI, com melhor performance no ENEM – 2007.** 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as Representações Sociais (RS) de escola de qualidade partilhadas por professores de escolas de Teresina-Pi mais bem posicionadas no ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio. Trata-se de estudo com base na Teoria das Representações Sociais (TRS), cuja compreensão considera possível, ao se estudar as RS, se apreenderem as visões de mundo ativas em um grupo, compreender o sistema de conhecimento cotidiano que orienta suas comunicações, tomadas de decisão, projetos, identidades e entender como está ligado o conhecimento do indivíduo ao conhecimento de sua comunidade e ao objeto apropriado. Para fazer emergir os temas e categorias relativos ao conteúdo das RS de escola de qualidade utilizou-se entrevistas semiestruturadas, aplicadas a 40 professores de 4 escolas, cujo roteiro levava os sujeitos a categorizarem e elaborarem prescrições acerca do objeto. Procedeu-se à análise quantitativa de todos os dados qualitativos mediante sua categorização, organizando as categorias, conforme sua frequência. As características que os sujeitos estabeleceram no julgamento do que seja uma escola de qualidade foram analisadas em três eixos representacionais: escola, professor e aluno. O eixo escola congregou maior número de categorias, no entanto, a categoria que foi mais indicada pertence ao eixo representacional professor, seja ele

nomeado como competente, qualificado ou comprometido. O eixo representacional relativo ao aluno não se destacou na caracterização da escola de qualidade. A consolidação dos conteúdos das RS compartilhadas pela maioria da população investigada, na definição do que seja a escola de qualidade, ou seja, a função de nomeação das RS permite que se afirme que, em essência, o grupo nomeia como escola de qualidade aquela que tem bons professores, bom espaço físico, boa disciplina e boa gestão. Quando o questionamento se aproximou da realidade concreta do entrevistado ou exigiu que fizesse prescrições ou recomendações ou ainda alinhasse sua resposta a uma ação, o elemento bom espaço físico perdeu força. No entanto, nos outros critérios listados foi possível observar-se articulação entre prática e representação.

**Palavras-chaves:** Escola de qualidade. Representações sociais. Professor.

CUNHA, Renata Cristina da. **Os professores de língua inglesa em início de carreira e a produção da profissão docente:** um estudo com diários narrativos. 2010. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

## RESUMO

O início da profissão docente se caracteriza como uma etapa única e de transição na vida dos professores iniciantes que, marcada por sentimentos como descoberta e sobrevivência, torna-se fundamental para o processo de produção da profissão professor. Assim, o impacto provocado no professor pelas experiências vivenciadas no período inicial na carreira torna-se decisivo para sua permanência ou não na profissão. Neste sentido, estabelecemos com objetivo geral deste estudo investigar como os professores de Língua Inglesa, em início de carreira, produzem a profissão docente na vivência da prática pedagógica. Devido à natureza do objeto de estudo, escolhemos a pesquisa narrativa, com abordagem qualitativa como metodologia a ser seguida, dialogando com autores como Clandinin e Connelly (1995, 2000), Bolívar (2002), Souza (2004, 2006a, 2006b), entre outros. Para a realização da pesquisa, contamos com a colaboração de seis professoras, graduadas em Letras-Inglês, iniciantes na carreira e no efetivo exercício da docência nas escolas públicas e particulares de Ensino Médio, da cidade de Parnaíba (PI). Para responder as questões norteadoras da pesquisa, realizada no segundo semestre de 2008, utilizamos o questionário semi-aberto, os diários narrativos e as rodas de conversa. No plano de análise dos dados, optamos pela análise do conteúdo proposta por Bardin (2006). Para melhor compreensão do fenômeno pesquisado, empreendemos uma revisão de literatura sobre as especificidades da formação docente, da profissão professor e das práticas pedagógicas dos professores de inglês, baseados em autores como Almeida Filho (1999a, 1999b, 2003, 2007), Leffa (2001, 2003, 2007), Abrahão (2004a, 2004b, 2006) entre outros. Os dados produzidos foram analisados à luz do referencial teórico estudado e divididos em quatro eixos de análise: ser professor de Língua Inglesa, a prática pedagógica e o início da carreira docente, experiências marcantes no início da profissão e a escrita dos diários narrativos: potencialidades e limites. As análises e as interpretações

dos dados produzidos revelaram que o encontro das interlocutoras da pesquisa com a docência foi marcado por encantos e desencantos. Os sentimentos de encantamento com a profissão foram ocasionados principalmente pelo reconhecimento dos alunos em face ao trabalho realizado, enquanto que os sentimentos de desencantamento foram provocados, sobretudo pela insegurança em agir diante de situações inesperadas e desafiadoras. No entanto, as interlocutoras reconhecem a contribuição dessas experiências cotidianas para a produção e consolidação da profissão professor, afirmando que, apesar dos problemas vivenciados, permanecerão em sala de aula construindo assim uma carreira profissional no magistério.

**Palavras-chave:** Professores de Língua Inglesa. Início na carreira profissional. Profissão docente. Diários narrativos.

SILVA, Francisco das Chagas Rodrigues da. **Trajetórias de formação de professores/as de geografia:** interfaces com o saber-ensinar. 2010. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

## RESUMO

O objeto do presente estudo compreende as trajetórias de formação de professores/as de Geografia e suas implicações no processo de aprendizagem do saber-ensinar, tendo por objetivo: caracterizar as trajetórias de formação de professores/as de Geografia; revelar as marcas do processo de escolarização na formação pessoal/profissional de professores/as de Geografia; identificar experiências vivenciadas nas trajetórias de formação de professores/as de Geografia que favoreceram e contribuíram significativamente para a aprendizagem do saber-ensinar; e analisar possíveis relações entre as trajetórias de formação de professores/as de Geografia e a aprendizagem/ressignificação do saber-ensinar. Assim, do ponto de vista teórico-conceitual o estudo foi desenvolvido basicamente sob dois eixos: o primeiro compreende reflexões sobre a formação do professor e a aprendizagem do saber-ensinar, construídas a partir das formulações de autores/as como Bolívar (2002), Brito (2006a, 2006b, 2007a, 2007b), Goodson (2000), Guarnieri (2005), Holly (2000), Huberman (2000), Imbernón (2000), Mendes (2006, 2007), Mizukami (1995), Mizukami *et al.* (2002), Nono & Mizukami (2006), Nóvoa (2000), Saveli (2006), Tardif (2000, 2008), Tardif & Raymond (2000), entre outros. O segundo eixo teórico compreende reflexões acerca do ensino e da formação do professor de Geografia, desenvolvidas com base nas contribuições de Callai (2003, 2002, 2001), Cavalcanti (2006, 2002), Kaercher (2006, 2004, 2003a, 2003b), Katuta (2008), Oliveira (2001), Pontuschka (2007, 1999), Vesentini (2007, 2006a, 2006b, 2001), entre outros. Do ponto de vista metodológico, trata-se de pesquisa qualitativa, do tipo Narrativa ou Autobiográfica (CHENÉ, 1988; FERRAROTTI, 1988; GALVÃO, 2005; JOSSO, 2004; REIS, 2008; SOUZA, 2006, entre outros). Os sujeitos e o contexto do estudo compreenderam professores/as de Geografia que atuam em escolas públicas da rede estadual de ensino no município de Teresina/PI. Os dados da pesquisa foram produzidos com base num questionário para identificar o perfil acadêmico-profissional dos/as interlocutores/as e em narrativas autobiográficas escritas acerca das trajetórias de formação dos/as professores/as. A análise dos dados consistiu numa análise descritiva e interpretativa do conteúdo das narrativas produzidas pelos/as professores/as, considerando três Unidades de Análise Temáticas: trajetória de formação pré-profissional, trajetória de formação acadêmico-profissional e trajetória profissional. Em linhas gerais, o estudo permitiu concluir que: as trajetórias de formação dos/as professores/as mantêm uma estreita relação com o processo de aprendizagem do saber-

ensinar, à medida que as experiências formadoras vivenciadas ao longo dos itinerários formativos e de prática profissional implicam diretamente nas formas de ser professor/a e de ensinar Geografia; as experiências formadoras vivenciadas pelos/as professores/as no contexto das trajetórias de formação configuraram-se como experiências singulares de formação e aprendizagem do trabalho docente; a formação e a aprendizagem do saber-ensinar do/a professor/a compreende um processo que se dá ao longo da vida, compreendendo, entre outras, experiências formadoras vivenciadas em diferentes contextos, em especial no contexto da trajetória escolar, do curso de formação inicial e da prática profissional docente; e que a formação do/a professor/a, inicial e continuada, deve considerar as trajetórias de formação e suas implicações no processo de aprendizagem do saber-ensinar, problematizando as marcas dos percursos formativos na constituição dos modos de ser e fazer docente.

**Palavras-chaves:** Trajetórias de formação. Formação de professores. Ensino de Geografia. Saber-ensinar. Narrativas autobiográficas.

SILVA, João Batista da. **A trajetória das escolas da campanha nacional de escolas da comunidade – CNEC no Piauí: 1952 – 1997.** 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

## **RESUMO**

Este estudo, realizado entre os anos 2007 e 2009, no âmbito da investigação em instituições educacionais no Piauí, tem como objetivo, analisar e compreender o processo histórico e social que permitiu o surgimento da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade - CNEC, enquanto uma entidade educacional no Piauí, analisando a sua posição na sociedade piauiense. A investigação inicia-se em 1952, ano em que foi fundada a primeira escola de CNEC em terras piauienses: o ginásio "Padre Marcos", na cidade Jaicós, época em que a maioria das cidades era desassistida do então ensino ginasial, e termina em 1997, ano em que foi instalada a última escola cenequista no Piauí, na cidade de Vera Mendes, a escola "José de Andrade Maia", numa época em que a CNEC-PI já estava reduzindo o número de escolas devido à expansão da ação do Estado no mesmo nível do ensino ministrado pela CNEC no Piauí. A pesquisa se coloca no campo da história das instituições educacionais, baseada na concepção de Justino Pereira de Magalhães e as discussões teóricas foram fundamentadas em Norbert Elias e Pierre Bordieu. O estudo foi realizado a partir de fontes documentais, priorizando análise de documentos como relatórios, atas, ofícios, circulares dentre outros, encontrados nos arquivos da CNEC-PI, assim com outros, referente à educação, no Arquivo Público do Piauí – APEP. Nesta investigação, buscou-se valorizar a memória dos sujeitos históricos que participaram ativamente no processo de formação dessa entidade educacional no Piauí. Para isso, recorremos a história oral, onde foram realizadas três entrevistas despadronizada e não dirigida, para melhor analisar os conflitos sociais, assim como preencher as lacunas que ora surgiram. A CNEC-PI foi organizada e estruturada de acordo com a CNEC nacional. A chegada da CNEC no Piauí coincidiu com a expansão dos municípios piauienses, nos quais foram instaladas 117 escolas num espaço de 45 anos. As escolas da CNEC-PI não pertenciam ao setor público e nem totalmente ao setor privado, mas que caracterizou e se autodenominou como comunitária de serviço pelo custo. No Piauí, a CNEC ofertou ensino desde a educação infantil até o ensino médio. Em 1997, a CNEC-PI contava com 52 escolas.

**Palavras-chave:** Educação. História. Piauí. Educação Comunitária. Memória.

ARAÚJO, Marlinda Pessoa.

MARTINS, Marilda da Conceição. **A prática pedagógica das (os) professoras (es) do assentamento diamante negro jutaih no maranhão: “a pedagogia dos aços”**. 235 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

## RESUMO

A aventura empreendida nesta jornada investigativa elegeu como questão principal, as implicações da ação política desenvolvida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST - para a prática pedagógica das (os) professoras (es) do Assentamento Diamante Negro Jutaih no Maranhão. Diante disto, muitas questões foram sendo delineadas e suscitadas ao longo da realização desta pesquisa, entretanto, enfocamos algumas delas, a saber: quem são as (os) professoras (es) que atuam nas escolas do Assentamento Diamante Negro Jutaih? As atividades e formações desenvolvidas pelo MST apresentam contribuições para a prática pedagógica das (os) professoras (es) deste Assentamento? De que forma a participação e a militância no MST interfere na prática pedagógica das (os) professoras (es) do referido Assentamento? Qual a dimensão política da escola neste lugar? Estas questões foram desenvolvidas ao longo deste trabalho, tendo por base a dimensão do estudo de caso de caráter etnometodológico. Utilizamos, deste modo, no processo de coleta dos “dados” as contribuições dos seguintes dispositivos: entrevistas semi-estruturadas, questionário perfil e observação participante. Fundamentamos, portanto, este trabalho nos estudos de Arroyo (2004), Astigarra (2005), Beltrame (2000), Bezerra Neto (2003), Bosi (2003), Brandão (1983), Caldart (2004), Coulon (1995), Coutinho (2004), Damasceno (1990), Demarco (2001), Di Pierro (2005), Fausto (2006), Fernandes (2008), Freire (1996), Gohn (2003), Jesus (2008), Ludke e André (1986), Macedo (2000), Martins (2000), Molina (2004), Silva (2004), Souza (2007), Sposito (1993), Stédile (2005), dentre outras (os) estudiosas (os). Chegamos, neste sentido, a algumas constatações acerca das análises realizadas nesta investigação: a) a escola do Assentamento Diamante Negro Jutaih é vista pelos assentados como uma instituição que organiza e mobiliza ações neste espaço, além de possuir grandes responsabilidades e atribuições; b) as professoras militantes do MST são percebidas como lideranças capazes de articular, organizar e orientar atividades em busca de reivindicação de direitos dentro e fora do Assentamento; c) as contribuições das formações, dos cursos e das atividades políticas realizadas pelo MST são importantes para a prática pedagógica das professoras que militam neste Movimento, uma vez que como camponesas imersas na cultura campesina constroem saberes e vivências na militância do MST capazes de subsidiar suas práticas pedagógicas; entre outras constatações. Esta pesquisa foi um percurso trilhado entre os desafios da educação do campo, que historicamente foi considerada uma extensão da educação urbana. Chega-se ao fim? Para novo começo, travessia. Cumriu-se o prometido? Que este trabalho sirva, para possíveis reflexões sobre o MST, a Educação do campo, a escola e as (os) professoras (es) do Assentamento Diamante Negro Jutaih.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Etnometodologia. Formação de professores. Prática pedagógica. Movimentos Sociais.

SANTOS, Maria Escolástica de Moura. **Os sentidos produzidos em relação à escola mediando o processo de constituição identitária do aluno do ensino médio noturno**. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

## RESUMO

Esta dissertação apresenta estudo que investigou as relações dos sentidos produzidos sobre a escolarização na constituição da identidade do aluno do Ensino Médio noturno. Com base nesse objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos: compreender os sentidos que esses alunos produzem em relação à escola e ao seu processo de escolarização; identificar as relações que estabelecem com o saber escolarizado e a influência deste no processo de construção de suas identidades; desvelar as imagens construídas a respeito do professor e participação desse personagem no processo de construção das identidades dos alunos; compreender os sentidos produzidos a respeito de si como alunos e sua articulação com a significação social. Para darmos conta desses objetivos realizamos estudo teórico e uma pesquisa empírica. O estudo teórico teve como suporte alguns postulados da Psicologia Sócio-Histórica, sobretudo, o de sentido pessoal proposto por Leontiev (1978), alguns conceitos desenvolvidos por Berger e Luckmann (1976) sobre o processo de socialização e a concepção Psicossocial de identidade proposta por Ciampa (1994). A escolha por estes pressupostos teóricos se justifica porque estes compreendem o homem como ser que se constrói e se transforma constantemente na interação com o mundo, nos permitindo compreender a dinâmica da produção de sentidos pessoais e sua articulação com a constituição da identidade. Nessa perspectiva teórica a identidade é entendida como fenômeno que agrupa, ao mesmo tempo, idéias de permanência, de manutenção, mas também de movimento e dinamicidade; portanto, de processo em construção. Dessa forma, entendemos que o indivíduo, em nosso caso o aluno do Ensino Médio noturno, encontra informações e condições pré-existentes a ele e com base nesses referenciais, no contato com as significações construídas historicamente, produz os sentidos pessoais e constrói sua identidade. Como se trata de estudo complexo, de natureza social, cujo entendimento do contexto sócio-cultural se configura em elemento importante, optamos pela abordagem qualitativa e escolhemos, dentre os vários instrumentos e técnicas de construção dos dados na pesquisa qualitativa – a técnica do grupo focal, porque, segundo Gatti (2005), esta favorece o contato e as interações sociais. Assim, a construção dos dados para a composição do corpus empírico foi realizada em uma escola pública estadual, na cidade de Teresina, com nove alunos e, foram analisados e interpretados seguindo a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2002). Os resultados encontrados revelaram que os sentidos produzidos pelos alunos em relação a sua escolarização estão relacionados diretamente aos motivos que os impulsionam a frequentar a escola e que estes são de ordem subjetiva e objetiva. Isto nos permitiu compreender a *multideterminação* de elementos na constituição da identidade dos alunos. No que se refere às aprendizagens significativas, a pesquisa trouxe a revelação de que os saberes considerados mais importantes são aqueles que estão articulados com suas vidas cotidianas e para os quais encontram uma aplicabilidade prática. Os professores são reconhecidos pelos alunos como o profissional que deve estar preparado para construir e desenvolver o conhecimento, aquele que é responsável pela aprendizagem do aluno. Com base nesta revelação pudemos afirmar que os sentidos produzidos pelos alunos em relação ao professor estão articulados com a significação social construída historicamente a respeito do que seja esse personagem social e que, embora reconheçam e critiquem a má atuação de alguns, revelam a importância da participação do professor na construção dos seus modos de ser. No que se refere aos sentidos construídos a respeito do ser aluno, nossos dados revelam que os alunos produzem sentidos que estão relacionados ao futuro e sentidos relacionados ao presente. Os sentidos relacionados ao futuro apresentam a atividade de aluno como condição para construir um futuro com mais possibilidades e os sentidos relacionados ao presente revelam que a importância do ser aluno está no desenvolvimento das atividades previstas para esta função. Desses resultados podemos depreender que os sentidos que os alunos produzem em relação à escolarização



apresentam a escola como único caminho viável para operarem mudanças sutis que os levarão à transformação, através do processo de *autodeterminação*. De modo que, a crença na capacidade de se *autodeterminarem* que, por sua vez, impulsiona o agir, sinaliza para possibilidade de constituição de uma identidade que se caracterize pela autonomia.

**Palavras-chave:** Concepção psicossocial de identidade. Escola. Ensino Médio noturno. Sentido pessoal. FREITAS, Camila Siqueira Cronemberger. **Interação social entre pares:** a importância do brincar para a inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down. 2010. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

## RESUMO

A interação social possui relevante influência no desenvolvimento das crianças sob todos os aspectos, sendo o brincar um das principais formas quando se trata de infância. Este é o tipo de interação mais lúdica, variando sua apresentação e representação de acordo com os aspectos culturais, sociais e cronológicos de cada sujeito. A escola regular de educação infantil favorece a interação de todos os tipos de alunos, na maioria das vezes utilizando-se do lúdico, por isso, apresenta-se como ambiente essencial para a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, pois dessa forma possibilita que a criança estabeleça relacionamentos com as demais, passando a se beneficiar das trocas sociais, fato que irá auxiliar o seu processo de aprendizagem, tanto em relação aos conteúdos curriculares, quanto em relação à socialização. Interagir com crianças sem síndrome de Down, torna-se fundamental para o processo de aprendizagem daquela que apresenta a síndrome. O brincar, portanto, torna-se uma das estratégias possíveis para a efetivação da inclusão escolar desta criança na educação infantil, pois favorece o aumento de seu sentimento de pertença ao grupo, o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem, dentre outros fatores. Propomos como objetivo deste estudo investigar a relevância do brincar para o processo de inclusão escolar de crianças com síndrome de Down. Optamos pela pesquisa de natureza qualitativa, em especial, pelo estudo de caso, apresentando como sujeitos 04 (quatro) crianças com síndrome de Down incluídas nas escolas regulares de educação infantil de Teresina (PI) e seus respectivos professores. Utilizamos como instrumentos para a coleta de dados a filmagem que foi realizada nas situações de recreio destas crianças, além de um roteiro de entrevistas semi-estruturado, aplicado junto aos professores. Faz-se referência ao fundamentar este estudo, às contribuições de autores como Vygotsky (1997; 1998), Mantoan (2002, 2008), Batista e Enumo (2004), Rodrigues (2005, 2006), Kishimoto (1997), Brougère (1995; 1998), dentre outros. Os resultados demonstraram que as professoras compreendem a importância do brincar para a inclusão escolar, sendo este utilizado como estratégia de inclusão em 3 dos 4 casos estudados. No entanto, em um dos casos, percebemos o contrário, o que ocasionou a não aceitação da criança no grupo de companheiros. Identificamos, de maneira geral, que o brincar pode favorecer a inclusão escolar e a aceitação das crianças com síndrome de Down por seus pares sem a síndrome, no contexto da educação infantil. Para isto, é necessário que os educadores utilizem esta estratégia como forma de elevar, na criança incluída, o sentimento de pertença ao grupo, bem como sua aceitação.

**Palavras-Chave:** Brincar. Inclusão Escolar. Síndrome de Down.

DIAS, Mônica Núbia Albuquerque. **A compreensão do ser professor como profissional do ensinar:** um estudo com docentes da Rede Pública Estadual. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

## RESUMO

O objetivo deste trabalho dissertativo foi investigar a compreensão que os professores da Rede Pública Estadual têm sobre o ser professor. O interesse pela temática justifica-se pelos vários questionamentos que foram surgindo no percurso de doze anos de trabalho no magistério e na coordenação pedagógica. Assim, apresentamos os seguintes questionamentos tomados como base norteadora deste estudo: O que é ser professor? O que pensa o professor sobre o seu ofício? O que motiva a permanência do professor na profissão docente? Esses questionamentos foram submetidos à ótica teórica de Vigotski (2008), Leontiev (1978), Bock (1999); Asbahr (2005); Basso (1998), dentre outros que ajudaram a compreender o homem como ser sócio-histórico e cultural e também aos estudos e pesquisas que tratam da função social do professor, os quais orientaram nossas reflexões sobre o ser professor. Desse modo, os objetivos específicos da pesquisa foram: a) delinear o perfil do grupo de professores pesquisados; b) entender o processo de escolha e permanência na profissão docente; c) analisar os sentidos produzidos pelos professores em relação ao ser professor; d) analisar a relação da atividade de ensino dos professores com o sentido que este atribui ao ser professor. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que contou com a participação de nove professores na condição de sujeito de estudo e o emprego da entrevista semi-estruturada. Para análise e interpretação dos dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. As análises empreendidas revelaram que, sobre o ser professor, os sentimentos constituídos pelos professores demonstram a realidade objetiva na qual estão inseridos. A rigor, todos os professores reconhecem o ensinar como específico da docência. No entanto, um grupo de professores se aproximou do significado social da profissão por considerar esta um compromisso com a formação do cidadão crítico, preparando-o para o convívio social e, sobretudo, para o mercado de trabalho. Ao passo que outro grupo de professores se afastou do significado da docência por considerar esta como uma missão ou por focarem apenas no conteúdo em sala de aula, esquecendo-se do compromisso social do ensinar gerando um distanciamento entre a função social da docência e o sentido pessoal constituído pela profissão. Quanto à permanência dos professores na docência, os motivos por eles apontados revelaram que a grande maioria continua na profissão porque gosta do que faz. Os resultados mostraram ainda que os sentidos constituídos pelos professores foram cristalizados socialmente ao longo da trajetória profissional, originando o eu profissional em consequência daquilo que foi vivenciado na objetividade das coisas, transformando-se no sentido pessoal que cada profissional confere à sua profissão.

**Palavras-chave:** Função social do professor. Significado social e sentido pessoal. Ser professor.

SANTOS, Mariangela Santana Guimarães. **Saberes da prática na docência do ensino superior:** análise de sua produção nos cursos de licenciatura da UEMA. 2010. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

## RESUMO

Todo saber implica num processo de aprendizagem e formação, neste sentido, é mister perspectivar que quanto mais formalizado for o saber mais necessário se faz a sua estruturação organizacional. Portanto, possibilitar os professores de perspectivas de análise para compreender melhor os contextos históricos, políticos, econômicos, sociais, culturais, educacionais e organizacionais nos quais a sua prática pedagógica se desenvolve é possibilitar uma mediação entre os significados dos saberes no contexto os quais foram estruturados. Por isso, o processo de produção desses saberes e o processo de formação em qualquer contexto que se apresentem, devem ser considerados fenômenos necessários no âmbito da cultura moderna e contemporânea e, em especial no ensino superior, espaço plural do processo de formação profissional. Desse modo, o presente trabalho, na sua versão dissertação de mestrado, apresenta os objetivos: investigar os saberes produzidos pelos professores na prática pedagógica na docência do ensino superior; identificar que saberes são produzidos e articulados na prática pedagógica do docente do ensino superior; caracterizar a prática pedagógica em que esses saberes são produzidos, oportunamente o cerne da pesquisa são os saberes produzidos pelos professores na sua prática docente. Para enveredar neste estudo, buscou-se referência teórico-metodológico em autores que discutem essa temática. (Tardif, (2002), Paulo Freire (1996), Charlot (2000), Gauthier (1998), Guimarães (2004) Pimenta (2002), Catani (1997), Morosini (2001), Masetto (2003), Vasconcelos (2005), Guarnieri (2005); Zabala, (1998), Ghedin, (2002), Novoa (1995), Galvão (1995), Oliveira (2002), Sabbag (2002), Josso (2004), dentre outros que, na evolução deste trabalho, subsidiaram a construção da compreensão do objeto de estudo perspectivado, o estudo caracteriza-se, como natureza qualitativa, com ênfase metodológica na narrativa escrita, que potencializa uma riqueza de dados, oportunizando ao pesquisador um amplo conhecimento sobre o objeto de pesquisa. Para a recolha dos dados na pesquisa utilizou-se os instrumentos : questionário e cadernos de campo. Assim a análise de dados desenvolveu-se a partir da base categorial: Formação Acadêmica e Profissional: trajetórias e sentimentos; Prática Pedagógica no Ensino Superior; Saberes da Prática Pedagógica no Ensino Superior, orientada pela técnica de análise de conteúdo, fundamentada por Bardin (1994), Franco (2007). Constatou-se, a partir do estudo, que os interlocutores revelaram, diante dos seus escritos, práticas com perspectivas voltadas para a produção de saberes significativos, e compreendem que a produção científica exige incentivo e apoio dos órgãos governamentais e revelaram, também, o interesse em formar profissionais críticos que possam contribuir com a sociedade numa perspectiva emancipada.

**Palavras-chave:** Saberes docentes. Docência superior. Prática pedagógica. Pesquisa narrativa. Formação docente.

LIMA, Maria Carmem Bezerra. **A qualidade em educação infantil nas representações sociais de professores da primeira infância.** 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

## RESUMO

A qualidade na educação é uma temática que nos últimos anos passou a ser objeto de preocupação e de discussão nacional, ocupando, a partir de então, lugar de destaque nos debates educacionais.

Entretanto, o sentido que tem sido atribuído ao termo qualidade transita entre duas narrativas: uma que se assenta na definição de qualidade restrita aos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações de larga escala e outra que defende a qualidade como um conceito complexo, plural e subjetivo; que é socialmente construído, passível, portanto de contínuas revisões. Com base nessa última tese, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa com o objetivo de analisar as representações sociais de qualidade na Educação Infantil, partilhadas por professores que atuam em escolas da primeira infância da rede pública municipal de Teresina, buscando assim captar o sentido que o termo qualidade tem para esses sujeitos. Para dar conta da qualidade como objeto de estudo na perspectiva da subjetividade das pessoas, recorreu-se à Teoria das Representações Sociais se apoiando em autores como Moscovici (1978, 1984), Sá (1996, 1998), Jodelet (2001), Silva (2004), Sales (2000, 2006). Também aos estudos de Zabalza (1998), Marchesi e Martin (2003), Dahlberg, Moss e Pence (2003), Oliveira e Araújo (2005), Campos (2006, 2008), os quais contribuíram para o aprofundamento de questões relativas à qualidade na educação. E ainda Ariès (1981), Kuhlmann Jr (1998), Del Priore (2000), Kohan (2005), Oliveira (2002) e Kramer (2003), nas questões relativas ao processo histórico de constituição da infância e da história da Educação Infantil no Brasil. Foram sujeitos da pesquisa 30 professoras e como instrumento de coleta de dados utilizamos a entrevista semiestruturada, orientada por um roteiro contendo sete perguntas, e também um questionário. Para a análise e interpretação dos dados empregamos a técnica de análise de conteúdo e nesta a análise categorial nos apoiando em Bardin (1977). Os resultados encontrados indicam que a qualidade na Educação Infantil nas representações sociais desses sujeitos está associada: a uma equipe de professores bem preparados; à boa estrutura física da escola, compreendida como um espaço vivo e dinâmico, que deve favorecer aventuras, descobertas, criatividade, desafios, ludicidade, confirmando as imagens da infância enquanto um tempo do brincar; ao progresso da criança, indicando que o que dá sentido à escola de Educação Infantil é, também, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança; às questões relativas à atmosfera geral positiva da escola; à boa gestão e organização da escola e, por fim, uma escola onde se partilha a educação da criança com a família. As representações sociais desses sujeitos apontam para alguns indicadores de qualidade, tais como: a qualificação docente, estrutura física adequada, clima escolar, bom aprendizado e desenvolvimento, organização escolar e parceria escola e família. Concluímos também que os principais eixos representacionais presentes nas falas desses sujeitos que se correlacionam com os indicadores de uma escola de qualidade são: **eixo escola** – estrutura física adequada, organização escolar, clima escolar, bom aprendizado e desenvolvimento; **eixo professor** - equipe qualificada e comprometida; **eixo família** – parceria escola e família.

**Palavras-chave:** Infância. Educação Infantil. Qualidade. Representações Sociais. Indicadores de Qualidade.

SOUSA, José Carlos de. **A história da Educação Física como disciplina escolar no Piauí: 1939-1975**, 2010. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010

## RESUMO

Esta é uma pesquisa documental, de cunho histórico, tendo como objeto central de investigação a história da Educação Física como disciplina nas escolas públicas do Piauí, no período de 1939 a 1975, e a constituição do seu corpo docente. A Educação Física Escolar foi inserida como disciplina nas matrizes curriculares no Brasil no século XX, por volta do ano de 1929, sendo que no Piauí a inserção da Educação Física nas Escolas ocorreu a partir de 1939, pelo decreto lei 168, de 3 de Abril de 1939,

publicado no Diário Oficial do Estado nº 77, que criou a Inspetoria de Educação Física do Estado do Piauí e incluiu a Educação Física diretamente subordinada ao Departamento de Ensino. A delimitação inicial do recorte temporal dessa pesquisa justifica-se pela inserção, em 1939, da disciplina Educação Física no currículo escolar piauiense. O recorte final, em 1975, foi definido considerando o início da formação da primeira turma de professores de Educação Física da Universidade Federal do Piauí. Nosso trabalho procura contribuir com os estudos relacionados à história da educação física, analisando como ocorreu a inserção da disciplina Educação Física e a formação dos professores dessa disciplina no contexto da escola pública no Piauí. Foram interpretados os relatórios, regulamentos, regimentos e decretos de ensino referentes à instrução pública da época. Além desses documentos, utilizamos fontes orais através de entrevista tópica e semi-estruturada. Foram escolhidos três professores de Educação Física, que participaram, contribuíram e vivenciaram o período da construção da Educação Física no Piauí. A pesquisa fundamentou-se em obra teórico-metodologicamente da História da Educação Física, em Norbert Elias (1994), Jacques Le Goff (1996), Marinho(1943, 1952, 1956 e 1980), Ferreira Neto (1996), Pagni(1996), Castellani Filho (1996) e outros. Tratando da periodização da Educação Física como disciplina, no Piauí, buscamos dialogar com o Trabalho de dissertação de Araújo(1996) e Tese de doutorado de Melo(2009). Este estudo se apresenta em três capítulos: o primeiro trata do percurso histórico da Educação Física, a partir da historiografia da Educação Física no Brasil, observando a construção da periodização da disciplina, a caminhada da educação física sob a égide de sua legalidade. O segundo discute e analisa como se configurou a inserção da disciplina Educação Física no contexto das escolas públicas no Estado do Piauí, apontando indícios que explicam as contradições que marcaram a inserção dessa disciplina nas referidas escolas. O terceiro analisa a formação do professor de Educação Física desde os cursos promovidos pela Escola Nacional de Educação Física, pelo curso especial de Educação Física da Inspetoria de Educação Física, no período de 1939 a 1945, pela Escola de Educação Física do Exército e pelos cursos emergenciais, no período da ditadura militar, até o curso de Educação Física na modalidade licenciatura curta da Universidade Federal do Piauí. E, por fim, é imprescindível reconhecermos que o universo da História é uma história reinventada, fixando os olhos no presente, indagando o passado. O que se pretendeu neste trabalho de pesquisa foi verificar e responder o nosso questionamento como se deu a configuração da educação física no Piauí. Concluímos que não foi diferente do restante do Brasil, do ponto de vista da legalidade, mas diferente na sua legitimidade.

**Palavras-chave:** História da Educação Física. Educação Física Escolar. Formação de Professores.

TELES, Fabricia Pereira. **Prática pedagógica na educação infantil**: estudo compartilhado com professoras da cidade de Parnaíba-PI. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, 2010.

## RESUMO

Os debates acerca da prática pedagógica docente dos profissionais que atuam na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, conforme Art. 29 da LDB 9394/96, são bem recentes, e merecem ser ampliadas a fim de que haja superação de modelos pedagógicos repetitivos a favor de outros críticos e colaborativos. Nesse sentido, esta pesquisa apresenta discussões a respeito da prática pedagógica de um grupo de professoras de educação infantil da cidade de Parnaíba-PI. Para sua realização, o estudo teve como objetivo investigar os gêneros das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e de que maneira o compartilhamento de seu significado promove condições para o desenvolvimento de práticas colaborativas. Com o propósito de alcançar e dar conta do objetivo do estudo, adotamos a pesquisa colaborativa e os seguintes instrumentos de obtenção dos dados: questionário, encontro coletivo, seminário de formação e videoformação. Para o desenvolvimento da investigação, tivemos como principais referenciais teóricos e metodológicos, Vigotski (2000, 2001, 2007), Magalhães (2007, 2008, 2009), Ibiapina (2008), Pontecorvo (2005), Ferreira e Ibiapina (2005, 2006), Fidalgo e Liberali (2006), entre outros. Para sistematização do relatório, organizamos a dissertação em Introdução, que contempla a justificativa do trabalho, bem como a apresentação dos objetivos geral e específico da pesquisa, situando o leitor na trajetória da investigação. A primeira parte, Desenhando o movimento da pesquisa: o referencial teórico e metodológico, esclarece como se deu a escolha dos instrumentos e plano de análise da investigação. A segunda parte, Espelho, espelho meu... o que digo? o que faço? Reflexões do significado de colaboração e prática pedagógica, tece discussões e análises, tomando como referência as categorias teóricas e empíricas da pesquisa. No fechamento do trabalho, apresentamos nossas considerações finais sobre a temática em questão, cujo foco mostra que o compartilhamento dos gêneros da prática pedagógica na educação infantil, isto é, a discussão acerca da prática pedagógica romântica, cognitiva/construtivista, crítica e colaborativa, ampliou a janela da oportunidade para transformação das formas de pensar e agir das professoras partícipes, favorecendo a promoção de práticas colaborativas nos contextos educativos.

**Palavras-chave:** Prática pedagógica. Educação infantil. Colaboração.

CAMPOS, Francisca das Chagas Lopes. **Campus Ministro Reis Velloso (UFPI): História e memória.** 2010. 280f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

## **RESUMO**

Este trabalho dissertativo tem por finalidade apresentar os resultados da pesquisa do tipo histórico e qualitativo, realizada com o objetivo principal de resgatar a história e memória do Campus Ministro Reis Velloso (CMRV), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), instalado em Parnaíba – Piauí, reconstituindo fatos relevantes sobre essa IES ocorridos no período de 1968 até 2008, envolvendo, ainda, neste corte temporal os acontecimentos peculiares da criação, implantação e desenvolvimento desse Campus, que logo se tornou vitrine de expansão da UFPI. Inicialmente o trabalho apresenta um breve histórico sobre o ensino superior, a partir da origem da instituição Universidade, para que se compreenda com maior clareza o começo das políticas sociais no campo da educação, e para se entender mais facilmente as dificuldades iniciais dos projetos para implantação do ensino superior no Brasil, que persistem acontecendo, como transpareceram as dificuldades sofridas quando da concretização do primeiro Curso Superior de Administração do Piauí, em Parnaíba, embrião do Campus Ministro Reis Velloso. Os dados para reconstituir a história e a memória do CMRV/UFPI, em Parnaíba-PI, foram obtidos através de questionários semiestruturados e outras fontes selecionadas de informações sobre os caminhos percorridos com as ações que delinearão o projeto de criação do segmento ensino superior, na cidade de Parnaíba, passando pela criação do Curso de Administração de Empresas da Faculdade de Administração do Piauí (revendo sua implantação e posterior integralização/ incorporação pela UFPI, quando esta foi criada em 1971), e ingressando logo no contexto socioeconômico e educacional de Parnaíba, provocando o processo de criação, construção e funcionamento do CMRV, concluindo com a expansão do ensino superior (até o ano de 2008), quando o CMRV passou por um processo de desenvolvimento amplamente contextualizado no projeto de atualização e expansão da universidade brasileira, correspondendo à adesão da UFPI ao referido projeto. Este é um trabalho historiográfico de caráter exploratório, com fundamentação teórico-metodológica na Nova História Cultural, embasada nos conceitos de Le Gogg, Peter Burke, Maurice Halbwachs, Certeau e outros, além da variedade de produções de autores da historiografia educacional brasileira, incluindo autores piauienses sobre o assunto pertinente, especialmente sobre a história da educação do Piauí. Juntamente com as fontes bibliográficas foram, também, utilizadas fontes documentais e iconográficas, oficiais e não oficiais localizadas em arquivos públicos e acervos particulares, bem como os depoimentos orais de indivíduos idôneos registrando a história e a memória da implantação do CMRV em Parnaíba como uma resultante dos esforços e conquistas da sociedade parnaibana, representada pelos intelectuais e comerciantes ali radicados, que lutaram para implantar o Ensino Superior na cidade, embora desacreditados pela maioria da sociedade. Contudo, hoje o pensamento majoritário é que o projeto CMRV é considerado pequeno para as necessidades de Parnaíba, de modo que já anseiam transformar o projeto CMRV no projeto Universidade Federal do Delta.

**Palavras-chaves:** Universidade. CMRV. Ensino Superior.

SOUSA, Valdirene Gomes de. **Da formação à prática pedagógica**: uma reflexão sobre a formação matemática do pedagogo. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

## RESUMO

As mudanças sociais, políticas e econômicas do contexto atual têm exigido dos educadores em geral e, dos educadores matemáticos em particular, um repensar sobre a Educação Matemática, que torne possível a garantia de uma formação docente mais abrangente que considere o desenvolvimento de posturas educacionais que levem à autonomia e criticidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo, de forma que venha atender a complexidade da vida cotidiana atual. Em vista dessa realidade e do nosso contexto de atuação profissional, o interesse pela temática aqui pesquisada surgiu com o objetivo de investigar como se efetiva a formação matemática do pedagogo no contexto da Universidade Federal do Piauí, a partir do olhar de formadores e egressos do Curso de Pedagogia da referida instituição e sua influência na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste sentido, definimos a seguinte questão-problema: Como se constitui a formação inicial em Matemática no contexto do curso de Pedagogia da UFPI e qual a influência dessa formação na prática pedagógica dos egressos desse curso que atuam na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Teresina. Na realização do presente trabalho tomamos como referencial teórico as reflexões de autores que discutem a formação docente (IMBERNÓM, 2002; MENDES SOBRINHO, 1998, 2002, 2006; TARDIF, 2002), a formação matemática dos professores dos anos iniciais (CURI, 2004, 2005, 2008; PONTE, 1998, 2003; GOMES, 2002), e a prática pedagógica (BRITO, 2006; RODRIGUES, 2005), entre outros. No que concerne aos procedimentos metodológicos, o presente estudo situa-se na abordagem qualitativa, permitindo a compreensão do real a partir da aproximação do investigador com o contexto do problema pesquisado. Para tanto, o contexto empírico de nossa investigação ocorreu no Centro de Ciências da Educação (CCE) da UFPI e em sete escolas da rede pública municipal de Teresina, dentre as quais, uma localizada na zona rural da cidade. Constituíram-se sujeitos da pesquisa cinco formadores do Curso de Pedagogia que ministram e/ou ministraram disciplinas área foco do estudo e dez egressos do referido Curso que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Teresina. Para a coleta dos dados, utilizamos a aplicação do questionário a um número maior de sujeitos numa primeira etapa do estudo, para definirmos o perfil da amostra que iria compor a etapa subsequente da pesquisa. Nesta etapa, optamos pela utilização da entrevista semiestruturada e da análise documental para subsidiar os dados relatados. A análise e interpretação dos dados desenvolveram-se a partir de três categorias (formação inicial, formação matemática do pedagogo e prática pedagógica), cada uma delas contemplando subcategorias de análises. A partir dos dados produzidos, percebemos que na aceção da maioria dos interlocutores, a formação matemática do pedagogo formado no contexto da UFPI tem se apresentado ainda como um processo permeado por limitações, em decorrência de diversos fatores, dentre os quais destacamos: o pouco tempo destinado à formação matemática no Curso, o que pode contribuir para que as concepções negativas dos alunos em relação à Matemática oriundas da sua escolaridade básica permaneçam inalteradas; o processo formativo ainda privilegia os aspectos teóricos, mantendo-se distante de um paradigma de unicidade entre teoria e prática, o que decorre uma atividade docente com Matemática na escola em desafio a ser enfrentado cotidianamente, numa busca desenfreada para a superação das dificuldades que permeiam o fazer pedagógico do professor. Assim, essa reflexão exige uma tomada de posição que direcione a uma mudança epistemológica no Curso de Pedagogia que venha aproximar a realidade específica da Matemática escolar ao contexto formativo na referida instituição.

**Palavras-chave:** Formação inicial. Formação matemática. Pedagogia. Prática Pedagógica. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.



# LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

REVISTA SEMESTRAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPI

## INSTRUÇÕES PARA O ENVIO DE TRABALHOS NORMAS PARA COLABORAÇÕES

- 1 *Linguagens, Educação e Sociedade* -ISSN – 1518-0743 – é a Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Publica, preferencialmente, resultados de pesquisas originais ou revisões bibliográficas desenvolvidas por autor(es) brasileiros e estrangeiros sobre Educação.
  - 2 *Linguagens, Educação e Sociedade* aceita para publicação textos escritos em português, inglês, italiano, francês ou em espanhol.
  - 3 Os artigos recebidos são apreciados por especialistas na área (pareceristas *ad hoc*) e/ou pelo Conselho Editorial, mantendo-se em sigilo a autoria dos textos.
  - 4 A apresentação de artigos deve seguir o disposto na NBR 6022 da ABNT e possuir a seguinte estrutura: título, autoria (nome do autor, vinculação institucional, qualificação, e-mail etc); resumo, palavras-chave, abstract, keywords; texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) e elementos pós-textuais: referências, apêndices e anexos. Referências e citações devem seguir as normas específicas da ABNT, em vigor.
  - 5 O resumo (250 palavras aproximadamente) deve sintetizar o tema, o(s) objetivo(s), o problema, referências teóricas, a metodologia, resultado(s) e as conclusões do artigo.
  - 6 Os artigos devem ser encaminhados ao editor, em três vias impressas e em disquete (sem identificação de autoria), em versão recente do programa Word for Windows, fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento 1,5. O texto deve conter entre 18 e 25 páginas, no caso de artigos; 1 página, no caso de resumos de dissertações e teses; até 8 páginas para resenhas, incluindo referências e notas; e até 10 páginas para entrevistas;
  - 7 Na identificação do(s) autor(es), em folha à parte, deverá constar o título do trabalho, o(s) nome(s) completo(s) do(s) autor(es), titulação, vinculação institucional, endereços residencial e profissional, e-mail e, quando for o caso, apoio e colaborações;
  - 8 Para citações, organizações e referências, os colaboradores devem observar as normas em vigor da ABNT. No caso de citações diretas recomenda-se a utilização do sistema autor, data e página e nas indiretas o sistema autor-data. As citações de até três linhas devem ser incorporadas ao parágrafo e entre aspas. As citações superiores a três linhas devem ser apresentadas em parágrafo específico, recuadas 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 10 e espaçamento simples entre linhas.
  - 9 Referências citadas no texto devem ser listadas em item específico e no final do trabalho, em ordem alfabética, segundo as normas da ABNT/NBR 6023, em vigor.
- Exemplos:
- a) Livro (um só autor):  
  
FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.  
  
MENDES SOBRINHO, J.A. de C. **Ensino de ciências naturais na escola normal: aspectos históricos**. Teresina: Ed. UFPI, 2002.
  - b) Livro (até três autores):  
  
ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método científico nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.
  - c) Livros (mais de três autores):  
  
RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.
  - d) Capítulo de livro:  
  
CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo**

**no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

e) Artigo de periódico:

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sóciohistórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina - PI, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

f) Artigo de jornais:

GOIS, A.; Constantino. L. No Rio, instituições cortam professores. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 22 jan. 2006. Cotidiano, caderno 3, p. C 3.

g) Artigo de periódico (eletrônico):

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sóciohistórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina - PI, n. 12, p. 26-38, 2005. Disponível em <<http://www.ufpi.br/mestrededuc/Revista.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2005.

h) Decreto e Leis:

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

i) Dissertações e teses:

BRITO, A. E. **Saberes da prática docente alfabetizadora:** os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer. 2003. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

j) Trabalho publicado em eventos científicos:

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Entre propostas uma proposta pra o ensino de didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, VIII, 1996, Florianópolis. **Anais** .... Florianópolis: EDUFSC, 1998. p. 49.

12 Os textos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores.

13 O Conselho Editorial se reserva o direito de recusar o artigo ao qual foram solicitadas ressalvas, caso essas ressalvas não atendam às solicitações feitas pelos árbitros.

14 A aceitação de texto para publicação implica na transferência de direitos autorais para a Revista.

#### **Endereço para envio de Textos:**

Linguagens, Educação e Sociedade  
Universidade Federal do Piauí  
Centro de Ciências da Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
educmest@ufpi.br  
Campus da Ininga  
Teresina – Piauí  
CEP: 64.049.550

10 A responsabilidade por erros gramaticais é exclusivamente do(s) autor(es), constituindo-se em critério básico para a publicação.

11 O conteúdo de cada texto é de inteira responsabilidade de seu(s) respectivo(s) autor(es).



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO "PROF. MARIANO DA SILVA NETO"  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd**

**FORMULÁRIO DE PERMUTA**

A Universidade Federal do Piauí (UFPI), por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEEd) está apresentando o Número \_\_\_\_\_, da Revista "Linguagens, Educação, Sociedade" e solicita o preenchimento dos dados a seguir relacionados:

**Identificação Institucional**

Nome: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

**Contatos**

Telefones: \_\_\_\_\_

Fax: \_\_\_\_\_

Home-page: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como doação (sujeito a análise e confirmação).

Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como permuta. Em caso positivo, indicar, a seguir: título, área e periodicidade da revista a ser permutada.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Representante Institucional

-----  
Encaminhar este formulário devidamente preenchido para o endereço a seguir:

Universidade Federal do Piauí  
Centro de Ciências da Educação "Prof. Mariano da Silva Neto"  
Programa de Pós-Graduação em educação (PPGEEd) - Sala 416  
Campus Universitário "Ministro Petrônio Portella" - Ininga  
TELEFAX: (86) 3237-1277  
64.049-550

**REVISTA LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**

Universidade Federal do Piauí  
Centro de Ciências da Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGEEd  
Campus Min. Petrônio Portela - Ininga  
64.049.550 Teresina – Piauí  
Fone: (086) 3237-1214/3215-5820/3237-1277  
E-mail: educmest@ufpi.br  
web: <<http://www.ufpi.br/mesteduc/Revista.htm>>

## Ficha de Assinatura

Nome: .....

Instituição: .....

Endereço: .....

Complemento: .....

Cidade: ..... CEP: ..... - ..... UF: .....

Telefone: ..... Fax: ..... E-Mail: .....

Professor: ( ) Educação Básica ( ) Educação Superior ( ) Outros:.....

Assinatura a partir de 2006 (4 números) – R\$ 50,00 – Brasil Número avulso – R\$ 20,00 – Brasil

**Forma de Pagamento - manter contacto por e-mail educmest@ufpi**

---

<sup>i</sup> Poder aqui entendido como o sistema educacional determinante do estabelecimento dos conhecimentos a serem transmitidos nas instituições de ensino.