

**GT 1**

ABORDAGENS FILOSÓFICAS, HISTÓRICAS E  
SOCIOLÓGICAS DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E DA  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



# A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA CRÍTICA PARA A FORMAÇÃO DO JORNALISTA<sup>1</sup>

BOAVENTURA, Adriano\*  
SILVA, Sabina Maura\*\*

## RESUMO

O artigo é parte dos estudos de pesquisa desenvolvida em nível de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET- MG), e tem como objetivo analisar como os princípios da Teoria Crítica podem se constituir como base teórica para o exercício crítico da profissão de jornalista. Inserida na indústria cultural – que é um dos fatores de organização, percepção e valoração da realidade pelos indivíduos e grupos sociais em uma sociabilidade midiática, como observa Walter Benjamin no ensaio “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, de 1936 –, a prática profissional do jornalista torna-se instrumento de produção e veiculação de bens simbólicos, capazes de forjar saberes na formação de consensos sociais, reforçando as ideias da classe dominante na sociedade. Em contraposição ao fazer comunicacional hegemônico pela ideologia dominante, propõe-se uma prática crítica da comunicação social, cujo pressuposto é a formação crítica do comunicador social. Ao problematizarmos o lugar da Teoria Crítica na formação do comunicador social/jornalista adotamos como ponto de partida a premissa marxista de que as bases materiais estruturam a realidade pelo seu modo de produção, organizando a percepção da coletividade sobre ela mesma, fazendo-se necessária a com- preensão da unidade entre as condições de produção da sociedade e a realidade que cerca os indivíduos, tomando a atividade humana e a própria sociedade, em nossa época a sociedade capitalista, como objeto de estudo. Portanto, para superar a visão de uma oposição entre as condições objetivas da sociedade e a ação dos homens, é preciso adotar, na formação do comunicador social habilitado em jornalismo, um referencial teórico capaz de articular a atividade humana objetiva com a racionalização possível dos homens sobre a realidade social. Para cumprir esse propósito, partimos aqui das formulações de Max Horkheimer, em seu ensaio Teoria Tradicional e Teoria Crítica, de 1937, no qual o teórico frankfurtiano elabora um modelo geral de teoria, com a qual, a partir do materialismo histórico, busca-se eliminar essa separação na produção científica e que por sua aplicação prático-materialista torna-se um processo social.

**Palavras-chave:** Teoria Crítica; Atividade Humana; Formação Teórica; Prática Crítica.

## INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (PPGET), do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), e está inserido na Linha de Pesquisa I – Ciência, Tecnologia e Trabalho: abordagens filosóficas, históricas e sociológicas. Tem como objeto apontar a contribuição da teoria crítica para formação do jornalista.

A noção de crítica na formação do jornalista aparece pela primeira vez, em 1977, na reorganização do currículo mínimo do curso de Comunicação Social, do qual o jornalismo era uma das habilitações. A ideia de crítica na formação do jornalista permanece ao longo dos anos e está presente no artigo 5º (perfil do egresso) da Resolução 1/2013, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o bacharelado em jornalismo.

Uma vez fixada a formação crítica como parte do perfil do egresso do curso de jornalismo, nosso objetivo neste artigo foi sinalizar a relação dos princípios da teoria crítica com a formação do jornalista. Para isso, tomamos como referência o ensaio ‘Teoria Tradicional e Teoria Crítica’ de Max Horkheimer, com o qual buscamos apontar os princípios da teoria crítica. A prática dos jornalistas foi abordada a partir dos estudos de Mauro Wolf sobre as teorias de comunicação, mais precisamente no que se refere aos critérios de noticiabilidade utilizados para definir quais fatos da vida cotidiana podem receber a forma de notícia. Com o apoio desses dois autores, procuramos demonstrar que ao assimilar o instrumental teórico-crítico, os jornalistas poderão compreender que sua atividade não é neutra em relação à realidade social.

Na medida em que o estudo de uma prática profissional, como a dos jornalistas, implica a existência de códigos, valores, crenças e atitudes, esse artigo se valeu do método de pesquisa qualitativa, tendo caráter bibliográfico, em referência à teoria crítica, e documental, pela análise da legislação pertinente ao curso de jornalismo.

<sup>1</sup> Trabalho apresentado no V SENEPT com o título *Análise dos princípios da Teoria Crítica para a formação do comunicador social/jornalista*.

\* Mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (PPGET/CEFET-MG). Email: <adrianoavaventura@uol.com.br>.

\*\* Doutora em Educação (UFMG). Professora do PPGET/CEFET-MG. Email: <sabinamaura@cefetmg.br>.

## A FORMAÇÃO CRÍTICA NO CURRÍCULO DE JORNALISMO

O curso de jornalismo foi instituído formalmente no sistema de ensino superior brasileiro por meio do decreto-lei 5.480, de 13 de maio de 1943. Em cumprimento ao artigo 5º do referido decreto, que normatizava a estrutura do curso, condições de matrícula e regime escolar, foi publicado, em dezembro de 1946, o decreto 22.245, no qual se definia a seriação de disciplinas (artigo 2º), o tempo de conclusão em três anos e as seguintes sessões para o curso: formação, aperfeiçoamento e extensão cultural, sendo formalizado assim o primeiro currículo do curso de jornalismo.

Em 1962, já com a autonomia das escolas de jornalismo, foi implementado o primeiro currículo mínimo do curso de jornalismo, conforme o parecer 323 do Conselho Federal de Educação (CFE), de 16 de novembro de 1962. Este documento problematizava a seguinte questão: “a tendência geral é a de que o curso de jornalismo compreenda não só a formação dos profissionais da imprensa, mas também a dos que praticam a divulgação no rádio e na televisão” (DOCUMENTA, 1962, p. 77).

Seguindo a tendência do parecer CFE 323/1962, com a influência do Centro Internacional de Estudos Superiores de Jornalismo para a América Latina (CIESPAL)<sup>2</sup> – que defendia uma base ampla de conhecimento e treinamento técnico para o curso de jornalismo, articulados pelos aspectos fenomenológico, instrumental e cultural –, o parecer 984/65 do Conselho de Ensino Superior, aprovado em 19 de março de 1966, considerava, para além dos jornais diários, o jornalismo ilustrado, periódico, radiofônico, televisionado, cinematográfico, bem como a atividade de publicitário e de relações públicas, como alguns dos ramos de atividade do jornalista (DOCUMENTA, 1966).

Em 1963, a CIESPAL promoveu um seminário em Quito (Equador), no qual a instituição propunha que as escolas de jornalismo adotassem a denominação Ciências da Informação. Foi, no entanto, após o seminário realizado pela CIESPAL juntamente com a Associação Brasileira de Imprensa (ABI), no Rio de Janeiro, que, em 1969, foi criado o currículo mínimo de comunicações, proposta apresentada por Celso Kelly, então presidente da associação e relator do parecer 631 do CFE, aprovado em setembro de 1969 (MARQUES DE MELO, 1974).

Em 1977, o currículo mínimo de comunicação social é reorganizado por meio do parecer 1.203/77, do CFE, no qual se questionava a formação de comunicadores com o domínio das técnicas de produção de conteúdo, mas “[...] despreparados para intervir no quadro de realidade política e cultural de seu País” (DOCUMENTA, 1977, p. 47). Portanto, ao expressar o entendimento de que a Comunicação Social é uma forma de intervenção na sociedade, o parecer 1.203/77, incorpora pela primeira vez a noção de crítica na formação do comunicador social, entre os quais estão os jornalistas.

Pretende-se a formação de profissional habilitado a utilizar e modificar as técnicas de Comunicação Social e, com elas, a partir de uma **visão histórico-crítica**, não apenas atuar, mas **atuar como agente de transformação e desenvolvimento da sociedade em que está inserido**, sem perda de uma visão humanística e universal sem o que, a universidade carece de sentido. (DOCUMENTA, 1977, p. 47, grifos nosso).

Ao pontuar a evolução dos currículos de jornalismo/comunicação ao longo dos anos, o parecer CFE 1.203/77 indica, até aquele momento, a existência de três fases do currículo da área: clássico-humanística (início dos cursos até a metade da década de 1960), técnico-científico (década de 1960) e crítica-reflexiva (década de 1970). Cláudia Peixoto de Moura (2002), ao observar o parecer 480 do CFE, de 1983, inclui ainda uma quarta fase, caracterizada por ela como crise de identidade, tomando como referência para essa denominação “[...] as críticas de setores empresariais, secundadas por setores oficiais, ao ensino de Comunicação” (DOCUMENTA, 1983, p. 2), entre os quais alguns defendiam, inclusive, a extinção do curso. Nesse contexto, inserem-se também as críticas de professores e estudantes à qualidade do ensino em comunicação, porém com a defesa da manutenção do curso.

Entre os pontos do parecer CFE 480/83, que orientaram a reformulação do currículo mínimo do curso de Comunicação Social naquele ano, destaca-se a seguinte indicação:

ampliar, fortalecer e especificar as matérias técnico-laboratoriais, com objetivo de **reforçar as atividades de caráter prático**, entendendo como tal não a prática meramente imitativa, **mas a prática acompanhada da reflexão crítica** sobre seu significado. (MOURA, 2002, p. 94, grifos nosso).

---

<sup>2</sup> Com sede em Quito, no Equador, a CIESPAL foi criada em 1959, pela Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO, na sigla em inglês) e tem como um de seus objetivos a cooperação com faculdades e escolas de comunicação da América Latina. A instituição é uma das organizações da sociedade civil registrada na Organização dos Estados Americanos.

Moura (2002) afirma que o último currículo mínimo do curso de Comunicação Social foi fixado pela Resolução do CFE nº 2, de 24 de janeiro de 1984, que homologou o referido parecer. Depois dessa resolução, "O processo de discussão e de elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de Comunicação Social teve início com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996" (FARO, 2003, p. 139), representando o fim da resolução CFE 2/84.

Como aponta Faro (2003), a discussão sobre o currículo dos cursos de comunicação social, incluindo o jornalismo, é instalada com a publicação do edital nº 4, de 3 dezembro de 1997, da Secretaria de Educação Superior (SESU) do MEC, a partir do qual as Instituições de Ensino Superior foram convocadas para apresentar propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos superiores. As primeiras DCN para o Curso de Comunicação Social e suas habilitações foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), no dia 3 de abril de 2001, conforme as orientações estabelecidas no parecer CNE 429, de 2001, tendo como objetivos flexibilizar a estrutura dos cursos e orientar a qualidade da formação, sendo regulada posteriormente pela Câmara de Educação Superior do CNE. Em função dessas discussões, o mesmo autor considera que os cursos ficaram sem orientação sobre o currículo no período de 1997 a 2001.

No perfil comum do egresso em comunicação social, as DCN de 2001 traziam entre seus parâmetros "a capacidade de criação, produção, distribuição e **análise crítica** referentes às mídias, às práticas profissionais e sociais relacionadas com estas, e a suas inserções culturais, políticas e econômicas" (BRASIL, 2001, p. 16, grifo nosso).

O debate sobre as diretrizes curriculares do jornalismo foi retomado com a publicação da Portaria MEC 203, de 12 de fevereiro de 2009, instituindo uma comissão formada por especialistas para elaborar a proposta de novas DCN para os Cursos de Graduação em Jornalismo. Como resultado dos debates e trabalho da comissão, foi aprovada a resolução nº 1, do CNE/CES, de 27 de setembro de 2013, que instituiu as diretrizes curriculares do curso de jornalismo, fixando a formação crítica como parte do perfil do profissional jornalista. Vejamos:

Art. 5º O concluinte do curso de Jornalismo deve estar apto para o desempenho profissional de jornalista, com **formação acadêmica generalista, humanista, crítica, ética e reflexiva**, capacitando-o, dessa forma, a atuar como produtor intelectual e agente da cidadania, capaz de responder, por um lado, à complexidade e ao pluralismo característicos da sociedade e da cultura contemporâneas, e, por outro, possuir os fundamentos teóricos e técnicos especializados, o que lhe proporcionará clareza e segurança para o exercício de sua função social específica, de identidade profissional singular e diferenciada em relação ao campo maior da comunicação social (BRASIL, 2013, p. 2, grifo nosso).

É, pois, a partir da orientação de que o jornalista tenha formação crítica, que passamos, aqui, a apresentar alguns princípios da teoria crítica, pensamento teórico que o filósofo Max Horkheimer buscou organizar no ensaio 'Teoria Tradicional e Teoria Crítica'.

### **PRINCÍPIOS DA TEORIA CRÍTICA COMO FORMULADA POR HORKHEIMER**

Antes de nos referirmos aos princípios da teoria crítica, em coerência com as proposições nela contida, consideramos necessário abordar o período histórico no qual o texto 'Teoria Tradicional e Teoria Crítica' foi escrito por Max Horkheimer, em 1937, uma vez que a compreensão do desenvolvimento histórico é uma das características da própria teoria crítica e "[...] todo passo teórico faz parte do conhecimento do homem e da natureza que se encontra à disposição nas ciências e na experiência histórica" (HORKHEIMER, 1975, p. 150-151).

Segundo Paul-Lourent Assoun (1991), o ensaio 'Teoria Tradicional e Teoria Crítica' escrito por Horkheimer pode ser considerado como identidade teórica da chamada Escola de Frankfurt, oficializada em 1923, por meio de decreto do Ministério da Educação da Alemanha, com o nome de Instituto de Pesquisas Sociais, mas cuja origem é o ano de 1922, tendo como marco a realização da Primeira Semana de Trabalho Marxista, organizada por Félix J. Weil, em Ilmenau, naquele país.

As instalações do Instituto foram inauguradas no dia 22 de junho de 1924, na cidade Universitária de Frankfurt. Em setembro de 1933, devido a pressões políticas, o Instituto é transferido para a sua sede em Genebra (Suíça), criada dois anos antes. Essa mudança forçada durou até agosto de 1950. Nesse período, o Instituto vinculou-se à Universidade de Columbia (EUA), com sua unidade em Nova Iorque sendo mantida mesmo após o regresso da Escola para Frankfurt (ASSOUN, 1991).

Com a ascensão de Hitler ao poder, Horkheimer foi afastado da Escola de Frankfurt em 1933 e, em julho do ano seguinte, instalou-se em Nova Iorque (EUA). Após retornar à Alemanha em 1948, Horkheimer é reempossado no Instituto em 1949. O teórico retorna aos Estados Unidos em 1954, como membro da Universidade de Chicago. Ele aposenta-se em 1958 e se instala em Montagnola (Suíça), de onde continuou mantendo contato com o Instituto (ASSOUN, 1991). É, pois, no período histórico marcado pela ascensão nazista, Segunda Guerra Mundial e Revolução Soviética que o autor escreve e publica o ensaio 'Teoria Tradicional e Teoria Crítica', em 1937.

Para além do registro histórico, consideramos essa contextualização também importante pelo fato de o autor apontar que a teoria constitui um todo unitário relacionado com a essência da sociedade

em sua época. Sustenta a existência de um comportamento humano – crítico – que toma a própria sociedade como seu objeto, a fim de superar as contradições entre sua compreensão da realidade e a organização estrutural da sociedade capitalista que, por meio da divisão social do trabalho, promove a cisão entre os indivíduos e a sociedade. Divisão essa, segundo o autor, tomada como natural pelas teorias classificadas por ele como tradicionais.

Na verdade, a vida da sociedade é um resultado da totalidade do trabalho nos diferentes ramos de profissão, e mesmo que a divisão do trabalho funcione mal sob o modo de produção capitalista, os seus ramos, e dentre eles a ciência, não podem ser vistos como autônomos e independentes. [...] São, portanto, momentos do processo de produção social [...]. A aparente autonomia nos processos de trabalho, cujo decorrer se pensa provir de uma essência interior ao seu objeto, corresponde à ilusão de liberdade dos sujeitos econômicos na sociedade burguesa (HORKHEIMER, 1975, p. 131).

Ao apontarmos aqui essa concepção de sociedade, nos aproximamos do conceito de totalidade, presente na teoria crítica, que para Horkheimer se baseia na peculiaridade de que “Mesmo os conceitos, que aparentemente são os mais afastados do núcleo da teoria, são, contudo, englobados no processo [das relações sociais]” (HORKHEIMER, 1975, p. 159).

Assim, na acepção de Horkheimer, uma teoria descontextualizada, independentizada do todo das relações sociais e sem uma fundamentação histórica, torna-se uma forma de conhecimento ideologizado. O autor é explícito ao dizer que o compromisso da teoria crítica, do indivíduo de comportamento crítico, é com a supressão da dominação de classe. De toda forma, ele também é claro ao afirmar que na hipótese de a teoria se fundamentar e se limitar a reproduzir as ideias de uma classe, ela não seria crítica. “Ela seria uma teoria tradicional caracterizada por uma problemática peculiar, e não a face intelectual do processo histórico de emancipação do proletariado” (HORKHEIMER, 1975, p. 143).

Portanto, por mais que se dê em “unidade dinâmica com a classe dominada” (HORKHEIMER, 1975, p. 144), e que as contradições sociais sejam elementos tomados pelo indivíduo de comportamento crítico para a transformação da realidade, a teoria crítica não pode ignorar as próprias contradições intrínsecas à classe com a qual está comprometido o pensamento crítico, pois “O vigor deste processo [de transformação social] se manifesta na possibilidade constante de tensão entre o teórico e a classe, à qual se aplica o seu pensar” (HORKHEIMER, 1975, p. 144).

Considerada a relação da teoria crítica com o todo da realidade social e apontado o compromisso do teórico crítico com a transformação dessa realidade, passamos aqui a problematizar o comportamento crítico, apontado por Marcos Nobre (2011) como um dos princípios da teoria crítica, pelo fato dela não se “limitar a *descrever* o mundo social” (NOBRE, 2011, l. 312, grifo do autor), uma vez que, de acordo com Horkheimer (1975), o compromisso do teórico crítico é a supressão da dominação de classes.

Assim, como observa Nobre (2011) a teoria crítica pressupõe não só o conhecer, mas também o agir. É, pois, nessa relação entre conhecimento e ação que o indivíduo de comportamento crítico, ao reconhecer a *práxis social* como objeto da atividade humana (sendo o pensar uma atividade humana), nega e procura eliminar o dualismo entre a realidade e a condição humana, a teoria e a prática, o ser e o pensar, assumindo-se como sujeito ativo no interior das relações sociais.

A separação entre indivíduo e sociedade, em virtude da qual os indivíduos aceitam como naturais as barreiras que são impostas à sua atividade, é eliminada na teoria crítica, na medida em que ela considera ser o contexto condicionado pela cega atuação conjunta das atividades isoladas, isto é, pela divisão dada do trabalho e pelas diferenças de classe, como uma função que advém da ação humana e que poderia estar possivelmente subordinada à decisão planejada e a objetivos racionais. (HORKHEIMER, 1975, p. 138)

Portanto, ao assumir a condição de sujeito (consciente e ativo), o indivíduo de comportamento crítico não adota uma contemplação neutra da realidade, mas sim uma reflexão feita a partir das bases reais da sociedade na qual está inserido (não exteriores a ela), colocando-se como sujeito da atividade histórica concreta (HORKHEIMER, 1975), pois “ele não tem apenas a intenção de remediar quaisquer inconvenientes; ao contrário, estes lhe parecem ligados necessariamente a toda organização estrutural da sociedade”, (HORKHEIMER, 1975, p. 138). Organização essa que, para o indivíduo de comportamento crítico, precisa ser transformada.

Ao compreender os movimentos históricos, a realidade social e sua dinâmica – composta por elementos como a relação entre o indivíduo e o estado, economia e política, classe e exploração, trabalho e mais valor – e que o todo da sociedade é fruto da atividade humana, o indivíduo de comportamento crítico não só tem a percepção das contradições sociais, mas entende que a “Sua vocação é a luta à qual pertence o seu pensamento” (HORKHEIMER, 1975, p. 144), cuja prática está voltada para a busca da emancipação humana. É, pois, a emancipação humana outro princípio da teoria crítica (NOBRE, 2011).

A emancipação humana é assumida como tarefa pelo teórico crítico na medida em que ele “[...] pretende conhecer sem abdicar da reflexão sobre o caráter histórico do conhecimento produzido” (NOBRE, 2011, p. 312), fazendo presente nas suas formulações o lugar do capitalismo enquanto uma forma histórica constituída socialmente (produto da atividade humana), que por meio de sua estrutura social promove a cisão entre o pensar e o agir, o sujeito e a realidade concreta, a divisão social do trabalho, inibindo as potencialidades da humanidade.

[...] descobrem [os indivíduos de comportamento crítico] que a sociedade é comparável com processos naturais extra-humanos, meros mecanismos, porque as formas culturais baseadas em luta e opressão não é a prova de uma vontade autoconsciente e unitária. Em outras palavras: este mundo não é o deles, mas sim o mundo do capital. (HORKHEIMER, 1975, p. 164).

Portando, a partir da negação do mundo do capital, do reconhecimento das categorias dominantes da sociedade, implicando, no comportamento crítico, a condenação dessa mesma sociedade, a produção teórica do indivíduo crítico não se restringe somente a estudar a natureza dos fenômenos sociais e seus efeitos, “pois a teoria crítica não almeja de forma alguma apenas uma mera ampliação do saber, ela intenciona emancipar o homem de uma situação escravizadora” (HORKHEIMER, 1975, p. 164).

Colocada a emancipação do homem como objetivo da teoria crítica, ela passa a ser também a emancipação do próprio indivíduo de comportamento crítico, cujo pensamento, ao mesmo tempo em que reconhece a conexão de sua teoria com o todo da realidade social, articulada com as particularidades do mundo real, reconhece as contradições da sociedade e rejeita a naturalização de tais contradições. Em consequência disso, o indivíduo de comportamento crítico, ao se pôr em oposição a essa realidade, procura, no interior da *práxis social*, articular seu pensar e agir com vista à emancipação da humanidade, que pode significar também sua própria emancipação.

### **CRÍTICA E CRITÉRIOS DE NOTICIABILIDADE NA PRÁTICA DO JORNALISTA**

Basicamente, o trabalho dos jornalistas consiste em apurar os fatos e informações do mundo, da vida em sociedade, selecioná-los e organizá-los de acordo com o meio de comunicação no qual a notícia será veiculada (jornais impressos, rádios, TVs, internet e demais meios digitais), observando critérios de noticiabilidade como o ineditismo, atualidade, proximidade geográfica, identificação social e a dimensão em relação aos números envolvidos no acontecimento, como, por exemplo, a quantidade de envolvidos em um acidente ou os valores de uma transação comercial.

Uma vez que esses critérios encontram-se ligados à prática dos jornalistas, estando propensos a interesse e pressões de atores sociais, como empresas, o estado, proprietários dos jornais e o próprio público, deve-se descartar a hipótese de que eles seriam fixados de forma aleatória ou arbitrária. Pelo contrário: a análise dos critérios de noticiabilidade deve levar em consideração a deontologia da profissão de jornalista, a relação de tais critérios com a sociedade na qual estão inseridos, dada a possibilidade desses valores da notícia poderem variar de acordo a realidade histórica de cada época.

Como observamos na premissa da teoria crítica sobre a totalidade da vida social, avaliamos ser possível afirmar que a elaboração de notícias, a fixação dos critérios de noticiabilidade, não se dão de forma autônoma e independente do todo da sociedade, sendo uma expressão do modo de produção capitalista.

Quer dizer, a noticiabilidade está estreitamente relacionada com os processos de rotinização e de standardização das práticas produtivas: equivale a introduzir práticas produtivas estáveis, numa <<matéria-prima>> (os factos que ocorrem no mundo) que é, por natureza, extremamente variável e impossível de prever. (WOLF, 1985, p. 170-171)

Portanto, os critérios da notícia, ao fazerem parte dos códigos implícitos da profissão de jornalista, organizam sua prática e têm como consequência levar ao público uma realidade fragmentada. De acordo com Wolf (1985), referindo-se a Rositi, o conteúdo dos noticiários (fatos da vida cotidiana em sociedade) são apresentados como se fossem autossuficientes sem relação com outras notícias, deixando assim de compor um quadro geral de toda a sociedade. Assim,

Aquilo que, geralmente, é transmitido ao público é a localização dos acontecimentos, os indivíduos que neles estão envolvidos e pormenores como as designações geográficas, os nomes das personagens públicas, de indústrias, etc. Com frequência, estes elementos ocupam, automaticamente, o primeiro lugar na memória dos destinatários, enquanto as **causas e as consequências dos acontecimentos permanecem em fundo**. (FINDHAL; HÖIJER *apud* WOLF, 1985, p. 173, *grifo nosso*).

A partir dessas considerações, podemos inferir que a elaboração das notícias, na lógica da indústria cultural (produção e circulação de bens culturais enquanto mercadoria), não possibilita expor as contradições da realidade concreta na qual os fatos ocorrem, podendo ter como efeito a naturalização desses conflitos e do próprio *status quo* da sociedade.

Por isso, na medida em que os critérios de noticiabilidade têm como consequência uma prática profissional na qual a representação da realidade é feita de maneira esparsa, sem articular a origem dos fatos com seu contexto histórico e com as relações sociais, os jornalistas, contrariamente ao proposto pela teoria crítica, acabam por ignorar as contradições de classe, distanciando-se do pensamento crítico, nos termos elaborados por Horkheimer. Vale registrar, como já observamos, que esse compromisso não desobriga o indivíduo de comportamento crítico de apontar para necessidade de superação das contradições intrínsecas à própria classe dominada.

Não se trata aqui de sermos contrários à adoção de critérios de noticiabilidade como parte da prática dos jornalistas na produção de notícia, mas sim de apontar para a necessidade de que a aplicação de tais critérios tenham como eixo central a vida em sociedade e suas relações de produção, a fim de que os fatos apresentados ao público sejam capazes de expor as contradições do todo da realidade concreta.

É, pois, nesse sentido que entendemos ser possível aos jornalistas, por meio do instrumental teórico-crítico, adotarem em sua prática uma perspectiva capaz de apontar para a superação da cisão entre as causas e consequências da realidade da qual os fatos são extraídos. Para tanto, é necessário que os jornalistas tenham presente, desde já em sua formação, a perspectiva crítica de compreensão da totalidade do mundo real, da possibilidade da superação das contradições da sociedade de classe e seu modo de produção, com vista à emancipação do homem, o que pode representar a sua própria emancipação.

Isso implicaria em o jornalista reconhecer e negar "A aparente autonomia nos processos de trabalho [...]" (HORKHEIMER, 1975, p. 131) na sociedade, compreender que sua atividade (seu pensar e agir) não se dá em abstração da realidade concreta, mas que é parte constitutiva dessa mesma realidade e que, por essa conexão, sua atividade não é neutra.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir do artigo 5º da Resolução CNE 1/2013, que determina a formação crítica como componente do perfil do egresso do curso de jornalismo, procuramos apontar quais seriam os princípios da teoria crítica que poderiam estar presentes na formação desse profissional e, consequentemente, em sua prática.

Assinalamos que a totalidade das relações sociais, a historicidade, o pensamento e comportamento crítico com vistas à emancipação humana são alguns dos princípios da teoria crítica que deveriam estar presentes na formação do jornalista, levando em consideração o disposto no artigo 5º das DCN para o curso de jornalismo.

Ao observarmos os critérios de noticiabilidade, um dos aspectos da prática dos jornalistas, constatamos que tais critérios apresentam ao público uma ideia fragmentada da realidade, sem que as causas e consequências dos fatos descritos nos jornais sejam apresentadas claramente. Portanto, sem uma reflexão crítica, os jornalistas acabam por naturalizar a realidade.

É, pois, em oposição a essa naturalização que julgamos que as proposições da teoria crítica devem estar presentes na formação do jornalista, a fim de que possa compreender que sua atividade profissional não está desconectada do todo das relações sociais, razão pela qual não é isenta. Em contraposição a essa pseudoneutralidade, na medida em que opta por assumir o comportamento crítico, cabe a ele questionar (pensar) as contradições da sociedade e se posicionar (agir) contra a dominação de classe, em favor da emancipação da humanidade, que é também sua própria emancipação.

### **REFERÊNCIAS**

ASSOUN, Paul-Laurent. **A Escola de Frankfurt**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

BRASIL. Resolução n.º 1, de 27 de setembro de 2013. **Diretrizes Curriculares para o curso de graduação em Jornalismo**. Disponível em: <<https://bit.ly/2y6D4UJ>> Acesso em: 3 jul.2019.

BRASIL. **Decreto Lei nº 5.480**, de 13 de maio de 1943. Disponível em: <<https://bit.ly/2LBQRH9>>. Acesso em: 3 jul.2019.

BRASIL. **Decreto nº 22.245**, de 6 de dezembro de 1946. Disponível em: <<https://bit.ly/2XI7TA5>>. Acesso em: 3 jul.2019.

BRASIL. Parecer CNE/CES n.º 492, de 9 jul de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras Bibliotecologia, Arquivologia e Museologia**. Disponível em: <<https://bit.ly/2kWFmDM>>. Acesso em: 3 jul. 2019.

BRASIL. Parecer CNE n.º 39 de 20 de fev 2013. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Jornalismo**. <<https://bit.ly/2RTVseZ>> Acesso em: 3 jul.2019.

DOCUMENTA, Rio de Janeiro, MEC/CFE, n. 10, p. 76-79, dez.1962.

DOCUMENTA, Rio de Janeiro, MEC/CFE, n. 50, p. 69-70, abr.1966.

DOCUMENTA, Rio de Janeiro, MEC/CFE, n. 198, p. 44-55, maio.1977.

DOCUMENTA, Rio de Janeiro, MEC/CFE, n. 274, p. 44-55, out. 1983.

- FARO, José Salvador. Diretrizes Curriculares para o Ensino de Comunicação no Brasil: uma História que Mudou as Perspectivas dos Cursos. In: PERUZZO, Círcia Maria Krohling; SILVA, Robson Bastos (org). **Retrato do Ensino em Comunicação no Brasil**. São Paulo: Intercom, 2003. cap. 2, p. 139-146.
- HORKHEIMER, Max. **Teoria Tradicional e Teoria Crítica**. São Paulo: Abril Cultural, 1975. p.125-162. (Os pensadores, 48).
- MARQUES DE MELO, José. **Contribuições para uma pedagogia da comunicação**. São Paulo: Edições Paulinas, 1974.
- MOURA, Cláudia Peixoto. **O Curso de Comunicação Social no Brasil: do Currículo Mínimo às novas Diretrizes Curriculares**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. 344p. (Coleção Comunicação, 21).
- NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2011.
- WOLF, Mauro. **Teorias da comunicação**. Lisboa: Presença, 1985.

# AS EXPECTATIVAS DE PROGRESSO DO POLÍTICO AFFONSO PENNA: REPERTÓRIOS DE DISCURSOS SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA E PROFISSIONAL (1874-1906)

LIMA, Bárbara Braga Penido<sup>1\*</sup>  
GONÇALVES, Irlen Antônio<sup>\*\*</sup>  
GOODWIN JÚNIOR, James William<sup>\*\*\*</sup>

## RESUMO

A proposta é tomar o político Affonso Penna como sujeito desse estudo, por meio da reconstituição de sua trajetória profissional e intelectual, no período de 1874 a 1906, buscando discutir os repertórios de seus discursos, compreender o horizonte de expectativas referente às noções de progresso associadas a um projeto de modernidade, segundo as perspectivas de Affonso Penna sobre os projetos de instalação de ferrovias e os programas educacionais que procurava instituir no Estado. Pretende analisar de que modo as locomotivas e as instituições escolares, especialmente as de formação profissional, foram pensadas pelo eminente político como instrumento para atingir o progresso, por meio do desenvolvimento econômico e social. A expansão ferroviária, durante o início da República, foi uma das principais preocupações dos políticos mineiros, em especial de Affonso Penna, considerada como meio de acesso rápido ao progresso, por promover o desenvolvimento econômico e social. As estradas de ferro, além de serem percebidas como argumento para o avanço social por onde passavam, proporcionavam a integração das diferentes regiões do território mineiro e possibilitavam a descoberta e o aproveitamento econômico das potencialidades que se acreditava existir em diversos lugares. Eram as indutoras do progresso material e cultural, pois promoviam a penetração da cultura urbana no interior. Os discursos dos políticos mineiros, ao longo de todo o século XIX e início do século XX, sugeriram a articulação entre educação e desenvolvimento econômico. Os discursos de Affonso Penna serviram para demonstrar a trajetória da organização do ensino profissional durante as duas primeiras décadas da República, voltados para o progresso mineiro, por meio da instrução pública e formação do trabalhador. Ao considerar a produção intelectual de Affonso Penna e suas práticas políticas, verificam-se as relações de aproximação e distanciamento de suas ideias com aquelas percebidas na cena política mineira, relacionadas às perspectivas do engrandecimento mineiro – alcançado por meio do ensino profissional e da instalação de estradas de ferro, entre outros fatores. Ao exercer o papel político, atuando ao mesmo tempo como intelectual, Affonso Penna apropriou-se de modelos, métodos e projetos, selecionando o que deveria e como deveria ser veiculado na política para o engrandecimento mineiro.

**Palavras-chave:** Affonso Penna; Progresso; Ferrovia; Instrução Profissional.

## INTRODUÇÃO

A proposta é tomar o político Affonso Penna como sujeito desse estudo, por meio da reconstituição de sua trajetória profissional e intelectual, no período de 1874 a 1906, buscando discutir os repertórios de seus discursos, compreender o horizonte de expectativas referente às noções de progresso associadas a um projeto de modernidade, segundo as perspectivas de Affonso Penna sobre os programas educacionais que procurava instituir no Estado. Pretende analisar de que modo as instituições escolares, especialmente as de formação profissional, foram pensadas pelo eminente político como instrumento para atingir o progresso, por meio do desenvolvimento econômico e social. Os discursos de Affonso Penna serviram para demonstrar a trajetória da organização do ensino profissional durante as duas primeiras décadas da República, voltados para o progresso mineiro, por meio da instrução pública e formação do trabalhador. Para analisar os discursos de Affonso Penna, tomamos os Anais do Senado Mineiro como fonte. Para isso, a metodologia usada será a da análise do discurso, sobretudo a de Patrick Charaudeau (2013), por contribuir com a análise do discurso político. Para leitura das fontes serão usados os conceitos de espaço de experiência e horizonte de expectativas, ambos cunhados por Reinhart Koselleck (2006), além do conceito de repertório, conforme apropriado e redefinido por Ângela Alonso (2002).

Ao exercer o papel político, Affonso Penna atua, ao mesmo tempo, como intelectual. O seu itinerário revela como ele constituiu sua erudição, a partir das instituições educacionais que

---

<sup>1\*</sup> Mestre em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), professora da E.E. Prof. Caetano Azeredo. Email: <[bragapenido@gmail.com](mailto:bragapenido@gmail.com)>.

<sup>\*\*</sup> Doutor em História da Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), professor do CEFET-MG. Email: <[irlen@terra.com.br](mailto:irlen@terra.com.br)>.

<sup>\*\*\*</sup> Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP), professor do CEFET-MG. Email: <[jamesg@terra.com.br](mailto:jamesg@terra.com.br)>.

frequentou e os repertórios culturais que apreendeu. Decisões, legislações, debates e projetos refletem o rastro do pensamento e das oscilações dos movimentos das ideias no período analisado (RÉMOND, 2003), em destaque relacionados à escolarização e à instrução profissional, como parte integrante de um projeto desenvolvimentista. Portanto, Affonso Penna e seus pares, interpretaram a educação, especialmente o ensino profissional, como um dos principais elementos de progresso, modernização e civilização.

### **AFFONSO PENNA: A PRODUÇÃO INTELLECTUAL DE REPERTÓRIOS E OS DISCURSOS DE PROGRESSO SOBRE INSTRUÇÃO PÚBLICA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM MINAS GERAIS**

Affonso Penna assumiu importante papel na cena política mineira como produtor de repertórios de práticas e discursos modernizantes que visavam o progresso mineiro por meio de programas vinculados à organização da instrução pública e formação técnica do trabalhador. Essas temáticas, somadas a outras preocupações relacionadas ao engrandecimento mineiro, foram defendidas nos diversos postos que ocupou durante sua trajetória política. Para compreender o desenvolvimento de suas ideias e de sua atuação na administração pública, portanto, torna-se pertinente tecer os itinerários políticos e intelectuais que cumpriu ao longo de sua vida.

Respeitado como uma das figuras políticas eminentes de sua época (CARVALHO, 2013, p.44), Affonso Augusto Moreira Penna<sup>2</sup> nasceu em 30 de novembro de 1847, na cidade de Santa Bárbara do Mato Dentro<sup>3</sup>, Minas Gerais. Filho de Domingos Teixeira, português transmontano, e Ana Moreira Teixeira Penna, pertencia a uma importante família, detentora do controle político sobre a cidade de Santa Bárbara (LACOMBE, 1986, p.10). Sua família integrava, juntamente com outros importantes troncos familiares mineiros, uma rede de parentesco que detinha o poder político-econômico em Minas Gerais –rede que integra, na descrição de Cid Rebelo Horta, *as famílias governamentais* que constituíam uma oligarquia bem estruturada, segundo regras bem definidas, possibilitando sua permanência na ocupação de cargos da administração pública (HORTA, 1956).

Sua trajetória escolar iniciou-se em 1859, quando foi matriculado no Colégio e Seminário do Caraça, instituição de excelência para formação de jovens, representante de um *modus operandi* de formação da juventude abastada que a ela recorria, a elite mineira e brasileira (ANDRADE, 2000). Em 1866, dirigiu-se à cidade de São Paulo para cursar direito na Faculdade de Direito de São Paulo, localizada no Largo de São Francisco; instituição que tinha por objetivo conformar quadros autônomos de atuação e de criar uma *intelligentsia* local destinada a ingressar, futuramente, nos quadros da administração pública (SCHWARCZ, 2012, p.185).

No ano seguinte a sua formatura, datada de 1870, defendeu sua tese de doutoramento, sendo o único aluno a defender tese sobre letra de câmbio. Terminado o doutorado, Affonso Penna voltou a Minas Gerais e iniciou sua carreira como advogado em Santa Bárbara. Em função das vinculações políticas de sua família, logo ingressou no Partido Liberal em 1874, sendo eleito deputado provincial no mesmo ano e permanecendo no cargo até 1878 (VISCARDI, 2015, p.4030). Em seguida, elegeu-se deputado geral, ocupando o cargo entre 1878 e 1884 e, depois, entre 1886 e 1889.

Em 1882, iniciou sua experiência com os cargos do executivo, quando foi Ministro da Guerra no Gabinete Martinho Campos, aos 35 anos de idade. Em 1883-1884, ocupou o cargo de Ministro da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, no Gabinete Lafayette. Em 1885, foi Ministro do Interior e Justiça, no Gabinete Saraiva. Em 1888, por causa da proximidade com Afonso Celso, que recebeu o título de Visconde de Ouro Preto, tornou-se Conselheiro de Estado. Em decorrência do novo posto, juntamente com Rui Barbosa, integrou a Comissão incumbida de organizar o novo Código Civil Brasileiro – trabalho interrompido pelo golpe militar que resultou na implantação da República no Brasil em 15 de novembro de 1889.

Com a mudança de regime, decidiu abandonar a vida política, para dedicar-se à advocacia e ao magistério jurídico. Porém, famoso por ser um político conciliador, seu nome foi citado por diversas correntes políticas durante a Assembleia Constituinte. Convidado pelo recém-criado Partido Republicano Mineiro à candidatura ao Senado Federal para a constituinte de 1891, foi eleito para participar da (re)organização do Estado Mineiro. Seu trabalho tinha por objetivo pacificar os conflitos políticos presentes no Estado e auxiliar na elaboração da Constituição Estadual, exercendo um papel de liderança na comissão criada para organizar seu pré-projeto.

A nova Constituição do Estado derivou, de modo significativo, de suas ideias: “o projeto previa conferir maior autonomia aos municípios, garantindo-lhes rendas extras. Recomendava a

---

<sup>2</sup> O nome do político Affonso Penna tem sido grafado com apenas uma letra *f* e uma letra *n* ou com apenas uma letra *f* e duas letras *n*. Ao observar sua assinatura no Caraça e na Tese de Doutorado na Faculdade de Direito do Largo de São Paulo, percebi que sua assinatura constava com duas letras *f* e duas letras *n*, sendo esta a grafia de seu nome mantida ao longo deste trabalho.

<sup>3</sup> Atual município de Santa Bárbara/MG.

construção de uma nova capital para o estado, previa uma estrutura bicameral e o fortalecimento do Judiciário” (VISCARDI, 2015, p.4032). Após a renúncia de Cesário Alvim, em 1892, Affonso Penna foi escolhido pelas diferentes correntes políticas mineiras como sucessor natural do ex-presidente do Estado de Minas Gérias, considerado o mais qualificado para retomar a estabilidade política mineira. Durante o período que governou, entre os anos de 1892 e 1894, conforme Balmaceda Guedes, realizou significativos feitos em diversos setores da administração pública, destacando-se a criação da Faculdade Livre de Direito, em Ouro Preto, as políticas direcionadas à instrução pública e à instalação de ferrovias (GUEDES, 1977).

Com a eleição de Prudente de Moraes para a presidência nacional, Affonso Penna aceitou o convite de ocupar o cargo de presidente do Banco da República, principal estabelecimento bancário da época, no qual permaneceu entre 1895 e 1898, trabalhando em parceria com Rodrigues Alves, então Ministro da Fazenda. Na gestão da presidência nacional de Campos Sales, entre 1898 e 1902, foi designado, em 1899, para presidir a Comissão Industrial de Minas Gerais – instituição criada com objetivo de desenvolver a indústria extrativa do estado. Em 1900, foi designado Presidente do Conselho Deliberativo de Belo Horizonte.

Para as eleições de 1906, Minas Gerais se articulou a outros estados com o intuito de quebrar a hegemonia paulista na presidência nacional. A coligação, que recebeu o nome de “Bloco”, reuniu os Estados de Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Bahia e Rio de Janeiro, em torno da candidatura de Affonso Penna (RESENDE, 1982). A chapa teve Nilo Peçanha (RJ) como vice-presidente, e foi eleita para governar o Brasil de 1906 a 1910, com 97,9% dos votos e a participação de 1,4% de votantes; isto é, recebeu 288.285 votos (SILVA, 2012, p.183). De acordo com suas ideias, críticas em relação às formas rotineiras de recrutamento político, ele escolheu seus ministros pautando-se em critérios mais técnicos e menos personalísticos. Seu governo, então, foi marcado pela busca por autonomia.

Affonso Penna empreendeu diversas realizações durante o período em que ocupou a presidência nacional. Para Steven Topik, o seu governo representava uma fusão de tendências intervencionistas do Império com as novas realidades da República. Promoveu forte investimento na infraestrutura do país, a partir da construção de portos, de uma usina hidrelétrica e da expansão das redes ferroviárias e telegráficas (TOPIK, 1987). Affonso Penna, entre os presidentes da Primeira República, foi o mais comprometido com o desenvolvimento industrial do país, apesar de não abandonar os interesses agrários ainda predominantes (VISCARDI, 2015). Porém, não terminou seu trabalho como presidente nacional, ao falecer em 14 de junho de 1909, no Palácio do Catete. Seu mandato, desse modo, foi concluído pelo vice-presidente Nilo Peçanha, que procurou dar continuidade aos seus projetos. Affonso Penna, na síntese de José Silva, foi “monarquista, foi expoente da República, fazendo-se defensor intransigente da ordem e da legalidade, garantindo a consolidação da República nascente” (SILVA, 2012, p.188).

Apesar da significativa trajetória de Affonso Penna na política mineira e nacional, a procura de referências sobre seus dados e itinerários políticos e intelectuais resultou em número insuficiente de trabalhos à sua figura, bastante prestigiada entre seus pares. O ofício desta pesquisa, destarte, desenvolveu-se no intuito de conhecer a conjuntura de produção de um saber específico: o pensamento político e intelectual de Affonso Penna, sobretudo relativo à organização e instalação de instituições de formação profissional, construído na confluência das ideias de progresso e de modernidade.

A partir do percurso realizado na política mineira e nacional, ele constituiu-se como um intelectual, ao operar com ideias, ainda que não constituíssem um meio de influenciar a vida social de maneira concreta (SOWELL, 2011). Ele pode ser tomado por intelectual em função da capacidade de apreensão e manipulação de conceitos e ideias complexas, ainda que sujeito a serviço delas; pois, “a originalidade não se apresenta como um tributo essencial para definir um intelectual, desde que as ideias sejam o produto final” (SOWELL, 2011, p.22). É importante salientar que as reflexões e as atividades de Affonso Penna e sua prática eram circunscritas a determinados espaços sociais – o espaço político e o espaço acadêmico –, articuladas e engendradas a um lugar sem, entretanto, reduzir-se a ele.

Importa ressaltar que, de acordo com Angela Alonso, “era impossível distinguir *intelectuais* de *políticos*” (ALONSO, 2002, p.30). Como não havia um grupo social, cuja atividade exclusiva fosse a produção intelectual, “a existência de uma carreira pública, centralizada no Estado, fazia da sobreposição de elites política e intelectual a regra antes que a exceção” (ALONSO, 2002, p.30). Assim, é necessário considerar que Affonso Penna, ao se formar em 1870, presenciou o movimento intelectual surgido no Brasil, no mesmo ano, nas Academias de Direito, entre outros espaços, associado à difusão de ideias circulantes na Europa e nos Estados Unidos. Este movimento, gestado nas fissuras do regime imperial, compreendeu “um amálgama cultural que ajudava a soldar a sociedade imperial” (ALONSO, 2002, p.16,41).

Apesar de não integrar o movimento da Geração de 1870, Affonso Penna sofreu influências das ideias difundidas pelo movimento intelectual desse grupo. Nesse sentido, passou a advogar parte do ideário e do repertório compartilhado entre os membros desse movimento. Ao fazer parte dessa experiência, ele estava inscrito em um ciclo da cultura política ocidental. Logo, nos espaços em que atuou, percebeu-se a produção e execução dos projetos legislativos, destacando-se os relativos à organização da instrução pública e formação profissional, a reorganização do trabalho, ao protecionismo econômico, cujas influências remetem às ideias e preocupações compartilhadas e presentes nos círculos dos marginalizados políticos da Geração de 1870.

Ao defender o engrandecimento mineiro, Affonso Penna apreendeu, reproduziu e produziu repertórios<sup>4</sup> consonantes com seus ideais de progresso e modernização, formados nos respectivos lugares sociais por onde transitou. Os repertórios eram selecionados segundo os projetos de modernização, civilização e progresso que tinha em vista. Em relação à instrução pública e profissional destaca-se a presença do repertório político-intelectual europeu, especialmente o francês, e dos EUA, mobilizados como instrumentos para explicar a conjuntura mineira e evidenciar as linhas de ação para nela intervir. Verificou-se que nos discursos, mensagens e projetos políticos elaborados por Affonso Penna, recorria-se aos projetos políticos instituídos no exterior e aos grandes nomes da política internacional para validar e fundamentar sua argumentação ou criticar e refutar as argumentações apresentadas por seus pares. Para reconhecer como ele concebeu a criação de instituições de formação profissional associadas ao projeto de desenvolvimento mineiro, é preciso compreender seu espaço de experiência, no qual foram produzidos seus discursos sobre o projeto de instrução profissional articulado ao ideal de progresso.

Avaliar os discursos de Affonso Penna compreende relativizar e historicizar os significados impregnados nos textos que produziu e nas ideias que mobilizou em seus repertórios. Desse modo, situar seus discursos em meio à conjuntura histórica, social e cultural do político corresponde a percorrer os espaços e as experiências que vivenciou. Conforme a definição empregada por Reinhart Koselleck (2006), entende-se por espaço de experiência as vivências de Affonso Penna nos espaços por onde transitou, considerando a Academia de Direito de São Paulo e os quadros ocupados na administração pública (tanto na instância estadual quanto nacional). Foram locais de produção dos repertórios mobilizados na relação entre o passado e o futuro, os quais descortinavam as angústias, as esperanças e os desejos vivenciados pelo político mineiro. A análise do discurso, realizada segundo as proposições de Patrick Charaudeau (2013), logo, contribui para o entendimento do imaginário de Affonso Penna, dentre outros políticos, sobre instrução profissional e suas perspectivas sobre como a institucionalização da instrução para a formação do trabalhador repercutiria na cena mineira.

Entender esses discursos significa considerar como os ideais de progresso e instrução pública, percebidos em seu lugar social como capacidades culturais, foram apropriados e reapropriados, organizados segundo os projetos que visavam o desenvolvimento econômico e social do Estado. Affonso Penna, para definição de seu pensamento e de seus projetos políticos, apropriou-se dos modelos dos núcleos sociais civilizados como experiência própria, mas sem reproduzir o que foi apreendido. A partir de sua experiência, como intelectual e político, seus projetos referentes ao ensino profissional expressam um horizonte de expectativas sobre o progresso do Estado.

A ideia de progresso era mobilizada entre os políticos brasileiros, do final do século XIX, como um amálgama de sentidos, sendo que o estudo específico do cenário mineiro demonstrou a mesma consideração sobre as ideias e usos relativos a este termo. Estava comumente associado à ciência como critério de verdade, às ideias evolucionistas de Spencer, ao desenvolvimento econômico ligado à produção industrial, aos serviços prestados pela administração pública na área dos transportes, da saúde e da instrução pública.

Pedro Pádua demonstrou que o principal significado da ideia de progresso, identificado nos discursos analisados, estava relacionado ao desenvolvimento material e econômico, baseado na agricultura, na indústria e na pecuária (PÁDUA, 2012). As elites dirigentes mineiras concebiam o progresso como desenvolvimento da produção material, por meio do aprimoramento das técnicas agrícolas e do incentivo à criação de indústrias. O progresso almejado tinha seus referenciais nas experiências dos núcleos sociais da Europa Ocidental e dos Estados Unidos da América. Desejavam-se aproximar das concepções de progresso técnico, científico e social vigentes nesses lugares – percebidos como modelos mundiais na “esteira da expansão capitalista” (GOODWIN Jr., 2015, p. 83).

---

<sup>4</sup> Destaca-se que o termo “repertório” indica o conjunto dos recursos teórico-metodológicos produzidos pelos intelectuais, disponíveis em uma sociedade, numa delimitada conjuntura histórica, que podem ser selecionados e articulados para o jogo político. Imbricados nas práticas sociais e culturais, nas relações da cena política, compõem um conjunto limitado de esquemas que são apreendidos, compartilhados e postos em prática, por meio de um processo seletivo, para compreender certas situações e definir linhas de ação (ALONSO, 2002).

Atingir a civilização seria também atingir a modernidade. De acordo com Reinhart Koselleck, a busca pela modernização – rápida – passa pelo seguinte critério: aos países tidos como menos desenvolvidos restava selecionar e adaptar políticas e projetos de núcleos centrais considerados modelos (KOSELLECK, 2011, p.46-47). Os políticos mineiros, desse modo, atentaram para essas questões, ao perceberem a necessidade de desenvolver a economia e a sociedade, para participar do rol das sociedades civilizadas. Por intermédio de uma ação política coordenada e da expansão regulatória do governo do Estado, empregaram medidas ora centralizadoras, ora liberais, com intuito de trazer Minas Gerais para o caminho do progresso, da civilização e da ordem – percebida como manutenção da estabilidade social e política (FERES Jr.; NORONHA DE SÁ, 2014, p.219-220).

De modo geral, tais práticas visavam suprimir o atraso econômico e social em que se encontrava o estado. Era comum o esforço dos governos em instituir projetos de modernização para reduzir essa defasagem de seus estados em relação às regiões tidas como referência. A administração pública, paulatinamente, assumia a responsabilidade pelos projetos financeiros, de suporte ou de investimento direto, para o desenvolvimento do comércio, da indústria, de construção, sanitário e instrução pública em seus estados. A implantação de projetos de progresso feita pelas esferas do poder público caracterizava-se, de acordo com Otavio Dulci, como processo de *modernização conservadora*. O autor afirma que o modelo central do modelo de modernização conservadora é a *primazia de fatores políticos sobre fatores de mercado* (DULCI, 1999, p.26). O poder público, desse modo, arbitrava e dirigia os negócios econômicos. A permanência dos políticos do Império na estrutura de poder da República contribuiu para que práticas conservadoras convivessem com medidas compreendidas como progressistas. Ao final do século XIX e início do século XX, Minas Gerais vivenciou uma modernização relativa, em que ora sobressaíram as características da tradição conservadora, ora as características das práticas sociais modernas nos projetos legislativos instituídos pelo Congresso Mineiro.

A trajetória de Affonso Penna pode ser tomada como a permanência da tradição na modernidade que se inaugurava com a Proclamação da República. Político renomado no Império, destacou-se atuando tanto na corrente liberal quanto nos postos sob domínio do grupo conservador, e prosseguiu trabalhando na administração pública durante a República. A análise de seu pensamento político permitiu constatar que durante sua prática sobressaíram ideias liberais e conservadoras norteadoras de seu trabalho político. Sobremaneira, o Estado exercia papel predominante em relação à iniciativa individual: associadas ao discurso do progresso, o que vigorou no período foram políticas conservadoras e patrimonialistas (CARVALHO, 2013). Américo Lacombe, desse modo, indica em seu estudo que, durante a presidência do país, na gestão de Affonso Penna “triumfavam os apologistas do protecionismo industrial, da intervenção estatal do governo nos negócios do café e da reforma financeira”; isto é, eram renegados “os velhos princípios da economia liberal pura.

Desde o Império, discutia-se na cena política a necessidade de prover instrução pública, criar boas leis e incentivar a imigração, entre outras medidas vinculadas ao propósito do progresso. Os temas de instrução pública e instrução profissional sobressaíram nos debates políticos devido à grande massa de analfabetos existentes no país. Apesar do escravismo ser percebido como entrave aos projetos de progresso e de civilização do Brasil, a partir de 1870, destaca-se que foram poucas as exceções de renome político que incorporaram os escravos aos discursos civilizatórios. Affonso Penna, ligado ao seu partido, não foi uma delas – chegou a adotar postura contrária à abolição sem indenização aos proprietários, temeroso das consequências que isso poderia trazer à economia. Porém, foi um constante defensor da instituição da instrução pública e da imigração como meios de alcançar o desenvolvimento social e econômico (LACOMBE, 1986; VISCARDI, 2015).

Para adentrar o rol das nações civilizadas, era preciso organizar a instrução pública e profissional, ao inculcar na população o imperativo das leis – especialmente após a instalação do regime republicano – e a valorização do trabalho. Pensada como fator de transformação social, a escola e a escola profissional seriam um instrumento de formação e disciplinamento das camadas pobres e trabalhadoras do Brasil, devendo contribuir para unificar possíveis dissonâncias e fazer frente à desordem das ruas, transformando esses segmentos em participantes ordeiros do corpo social, cidadãos e trabalhadores úteis à pátria (CUNHA, 2000a). O ensino público e de formação do trabalhador não foram instituídos de modo uniforme ao longo do tempo, nem organizados de forma desconectada das tramas sociais.

Os projetos de instrução foram elaborados para produzir o Estado Monárquico e, posteriormente, o Republicano, visando educar e civilizar a população a fim de se alcançar o progresso da nação. Assim, a busca rápida pelo desenvolvimento encetou a discussão política sobre os métodos de instrução, que deveria ocorrer no tempo mais reduzido possível e de maneira satisfatória (LAGES, 2013, p.21). As diversas políticas referentes à instituição e consolidação de escolas de instrução pública e profissional, aplicadas na Europa e nos EUA, tornaram-se modelos para os debates políticos sobre a criação de escolas de ensino público e formação do trabalhador no Brasil.

A instalação da instrução profissional foi defendida por Affonso Penna e demais políticos como um dos principais elementos do progresso e meio para o desenvolvimento da indústria. O sistema de instrução destinado ao povo deveria prover, além das capacidades morais, a habilitação do sujeito para a atividade industrial. Em Minas Gerais, assim como em outras unidades da federação brasileira, não era raro encontrar nos discursos das elites dirigentes a ideia de que a educação era instrumento transformador da sociedade. O projeto educacional se cumpriria na criação da identidade do indivíduo por meio do trabalho, a partir do trabalho livre com qualificação técnica, resultante de um processo educacional racionalmente estruturado e competentemente administrado (DULCI, 1999, p.161).

Affonso Penna não foi o único político a advogar pela necessidade de criar institutos de ensino profissional no Estado. Os discursos dos políticos mineiros, ao longo de todo o século XIX e início do século XX, sugeriram a articulação entre a instrução pública e desenvolvimento econômico (FARIA FILHO; GIL; ZICA, 2012, p.09). Conforme Renata Fernandes Andrade, a quantidade de Leis e Regulamentos publicados no período demonstra o caráter pedagógico das legislações, que manifestavam um ideal a ser realizado: difundir, por meio da educação, "os hábitos e os costumes considerados modernos e civilizados". Ainda segundo a autora, a "Lei ordenaria as relações sociais, bem como civilizaria a população" (ANDRADE, 2007, p.24). Por isso, era necessária a mobilização de busca de estratégias "que visavam não apenas criar novos instrumentos de controle social", mas também, adequar as condutas "às exigências colocadas pela marcha da civilização e do progresso".

Para Otávio Dulci (1999), a educação para o trabalho seria realizada em duas situações: por meio do ensino profissional, nas escolas, e da instrução prática de trabalhadores adultos. Percebe-se que, além da preocupação destinada à instrução profissional, os políticos observavam a necessidade de criar estabelecimentos de ensino profissional conjugados à realidade econômica das diferentes regiões que compõe o território mineiro. Em concordância com essa perspectiva, Affonso Penna detinha um pensamento desenvolvimentista que se norteava para o aproveitamento das potencialidades que cada região do Estado poderia oferecer ao progresso econômico e social.

Desde a publicação da Lei nº 41, de 3 de agosto de 1892, ocorreram sucessivas alterações na legislação de organização da instrução pública no Estado de Minas Gerais mediante argumentação de que serviriam para promover a melhoria da situação de degradação em que se encontrava o ensino em Minas (GONÇALVES, 2010/2011). Assim, em 1903 houve um novo impulso no processo de escolarização vivenciado em no território mineiro. Sob os princípios republicanos, de contornos próprios, constituiu um programa de modernização, alicerçado, principalmente, no ensino agrícola. Compreendia um dos pressupostos do projeto de *desenvolvimentismo mineiro*, engendrado pelo Estado, por meio da presidência de João Pinheiro, e pelas *classes produtoras*; isto é, empresários, fazendeiros e criadores de gado. Nesse sentido, um dos principais marcos desse projeto foi o Congresso Agrícola, Industrial e Comercial, realizado em Belo Horizonte, em 1903, com anuência e apoio de Affonso Penna, que, à época, ocupava o cargo da vice-presidência nacional.

Nota-se que, durante o governo de João Pinheiro, com apoio de Affonso Penna, foi colocada em prática a política econômica voltada para o desenvolvimento econômico e social, sendo priorizadas a produção agrícola, a instrução pública e a qualificação da mão-de-obra. Tais ações se assemelham aos programas de formação profissional defendidos por Affonso Penna que, em 1906, acabava de eleger-se para presidência nacional. Em seu primeiro discurso ou manifesto inaugural, pronunciado em 15 de novembro de 1906, percebe-se o compromisso e o objetivo de desenvolver projetos direcionados para a instrução pública e formação do trabalhador, indicados nos seguintes itens:

41. A criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional, muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis. As escolas de comércio, que começam a ser instituídas em diversas cidades comerciais, vêm satisfazer a uma grande necessidade do país, e convém que sejam auxiliadas e animadas.

42. Sem comércio ativo e próspero, só lentamente poderemos conseguir a acumulação de capitais indispensáveis ao incremento dos diversos ramos da atividade econômica.

43. É preciso, pois, proporcionar à nossa mocidade meios de se aparelhar para exercer com inteligência e proveito a nobre profissão que tão profícua influência tem no mundo moderno

[...] 55. Do conjunto dos problemas que reclamam mais prontamente os cuidados do poder público no Brasil, destaca-se evidentemente o da instrução, nos seus variados ramos.

56. Nas democracias, em que o povo é responsável pelos seus destinos, o esclarecimento e educação do espírito dos cidadãos constituem condição elementar para o funcionamento normal das instituições. (BONFIM, 2008, p.97-99)

Para Celso Suckow Fonseca, o pronunciamento de Affonso Penna significava a “evolução do pensamento dos dirigentes do país, pois era a primeira vez que um Presidente da República fazia referência ao assunto em sua Plataforma de governo” (FONSECA, 1961, p.160). Ao sancionar o decreto nº 1.606, de 29 de dezembro de 1906, o presidente da República criava o Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, sendo uma de suas atribuições os assuntos referentes à formação profissional. Nas mensagens presidenciais dirigidas ao Congresso Nacional, dos anos de 1907 e 1908, permaneceram constantes suas ressalvas sobre o ensino profissional. Celso Fonseca indica que, devido às pressões econômicas para melhoria da qualificação do trabalhador decorrentes do estabelecimento de fábricas, a plataforma de governo sobre instrução profissional representava uma aspiração comum de instituir um “ensino que permitisse um melhor desenvolvimento da indústria” (FONSECA, 1961, p.161).

A expansão da industrialização e o crescimento urbano embasaram medidas que buscavam ampliar a oferta de ensino profissional como meio de formação e qualificação da mão de obra, adequada às novas demandas da produção econômica e normas sociais. A escola técnica tinha por imperativo instituir na criança, no jovem e no adulto as normas de produção industrial. Pois seria nesse processo de afirmação da necessidade de educação do trabalhador como meio de inseri-lo na sociedade urbana e industrial que as escolas profissionais, destinadas às camadas pobres, passariam a fazer parte do cenário brasileiro (CHAMON; GOODWIN JR., 2012). Portanto, era urgente a tomada de providências do poder público que viabilizasse a instrução profissional.

Porém, a 14 de junho de 1909 faleceu Affonso Penna, e caberia ao vice-presidente perpetuar seu projeto de criar institutos de ensino de ofícios pelo país. No mesmo ano, em continuidade ao projeto de expandir o ensino profissional, foi instituído o decreto nº 7.566, pelo presidente do país, Nilo Peçanha, que determinava a instalação de 19 escolas de ensino profissional pelo Brasil, cujo objetivo inicial era o de ministrar ensino técnico profissional de nível primário, gratuitamente, para crianças na idade de 10 a 13 anos. Assim, os conteúdos ministrados visavam, além da alfabetização, catequizar as crianças, retirando-as da ociosidade e impondo noções de respeito à ordem legal e aos costumes que procuravam difundir dentro de um projeto civilizatório. Portanto, derivada das iniciativas de Affonso Penna e da materialização do projeto político de Nilo Peçanha, em setembro de 1910, a Escola de Aprendizes e Artífices de Minas Gerais foi inaugurada em Belo Horizonte – embrião do atual Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais/CEFET-MG. Custeada pela União, oferecia gratuitamente o curso primário, o curso de desenho e a aprendizagem de ofícios em cinco oficinas: ferraria, marcenaria, carpintaria, ourivesaria e sapataria (CHAMON; GOODWIN JR., 2012).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os discursos de Affonso Penna, assim como os demais políticos de sua época, revelam sua interpretação da instrução pública, especialmente sobre o ensino profissional, como um dos principais instrumentos para se atingir os ideais de progresso, modernização e civilização. O político mineiro e seus pares entendiam a educação e a instrução profissional como um dos argumentos para alcançar o engrandecimento mineiro. Nos debates políticos percebemos forte crença na eficácia da escola como fator de transformação social; isto é, “viabilizadora da produção e reprodução das formas sociais de vida e de inclusão do sujeito na sociedade, por meio da divulgação da instrução intelectual, física e moral” (GONÇALVES, 2012, p.18). A constituição de uma sociedade moderna, conforme as expectativas relacionadas à sua organização, estava associada ao avanço da produção econômica por meio da instituição da instrução profissional.

Ao mapear a rede de sociabilidades articulada na política mineira, ideias e projetos, relativos à instrução da população foram compreendidos como “necessários à concretização de uma modernidade aspirada (e sonhada), cuja preocupação consistia em civilizar hábitos e costumes tidos como centrais na condução do progresso” (VALLE, HAMDAN, DAROS, 2014, p.13). A instrução pública e profissional era entendida como recurso para manter a ordem social ou prevenção ao crime: uma nação inserida no espírito da civilização, instruída, educada e orientada para o progresso da indústria, deveria ser uma nação ordeira, logo uma nação educada. Assim, ao Estado caberia o dever de fornecer a instrução ao povo (VISCARDI, 2012).

A falta de escolaridade acarretaria na elevação das estatísticas criminais. Muitos políticos, com a mesma preocupação de Affonso Penna, apontaram a escola como um meio de diminuir a criminalidade, pois a profissionalização dos jovens forneceria a oportunidade para ingressarem na sociedade, contribuindo para o estado de ordem e o progresso da nação. As crianças pobres ou *desvalidas da sorte e da fortuna* também receberam atenção dos políticos mineiros, que percebiam a educação como o instrumento capaz de habilitá-las para a vida em sociedade e a instrução profissional como a maneira de torná-las futuros trabalhadores produtivos. O modelo de escola adotado para as crianças pobres, portanto, assumiria um caráter prático, e não literário (GONÇALVES, 2012, p.77). Desse modo, Affonso Penna, ao defender a instituição e manutenção da instrução pública e formação profissional pelo Estado, compreendia “a modernização do país,

considerando fortemente a aposta de intervenção do Estado na articulação e/ou moderação das forças sociais” (BOMENY, 2001, p.20).

Era evidente a expectativa entre os políticos mineiros, especialmente de Affonso Penna, quanto à instituição do ensino profissional como argumento estratégico, que integrava grande parte dos projetos de Estado-nação, definidos conforme a noção de ordem e de progresso sociais. A escola serviria de resposta às múltiplas demandas da modernidade: ampliação das habilidades humanas úteis à economia e a formação de indivíduos e de sociedades “melhores e mais civilizados” (VISCARDI, 2012). Nesse sentido, os discursos demonstram o “pressuposto iluminista de superar o atraso pelo saber, que esteve presente em diversas iniciativas educacionais, públicas e particulares, encetadas em momentos diversos do processo de desenvolvimento mineiro” (DULCI, 1999, p.130).

O ideal de progresso por meio da educação foi compartilhado pelos políticos mineiros. Para organizar a instrução pública no Estado, apropriavam-se dos repertórios disponíveis na cena política mineira, nacional e internacional. Eles reproduziram e produziram repertórios, selecionados no amálgama das ideias circulantes do período sobre ensino público e instrução profissional. As discussões sobre instrução pública foram construídas perpassadas pelas noções de progresso, em que conceitos e teorias foram utilizados seletivamente, segundo uma intencionalidade própria, para defender ou refutar determinada argumentação e delimitar formas de ação.

Na circulação de repertórios e argumentos referentes aos programas de instrução e formação do trabalhador destacam-se as noções apreendidas dos núcleos da Europa Ocidental e dos Estados Unidos da América, como modelos a serem seguidos. Destarte, na competição entre as nações, o ensino, público e profissional, foi pensado como parte de uma estratégia que promoveria o desenvolvimento econômico e social, pressupostos de uma sociedade moderna e civilizada, do povo que o detivesse. Porém, o intento de estabelecer uma escola nos mais modernos modelos de ensino e de instituições, notadamente apreendidos nos países considerados cultos e civilizados, não se concretizou. Em consonância com o pensamento da época, muitos políticos acreditavam que a organização da educação deveria ser adequada ao tipo de sociedade em que se instalaria. Nesse sentido, ao perceberem a sociedade mineira como atrasada culturalmente, apoiaram o emprego de um projeto de escolarização mais simplificado, conforme o nível intelectual dos mineiros. Também é forçoso ressaltar que o insucesso inicial na execução do referido projeto foi atribuído à ausência de consignação de verba no orçamento. A referência à falta de subsídio financeiro foi justificativa constante de Affonso Penna e outros políticos mineiros para a não implantação do ensino técnico/profissional no Estado.

Affonso Penna, Virgílio de Mello Franco, João Pinheiro, entre outros defensores da instituição do ensino profissional em Minas Gerais, perceberam a condição do progresso associada às melhorias materiais, sendo essas garantidas pelo progresso da indústria – que necessitava de mão de obra minimamente qualificada. Na expectativa dos políticos mineiros, o progresso material mostrava-se insuficiente para alcançar o engrandecimento mineiro: era preciso conjugá-lo ao desenvolvimento social e à formação técnica do trabalhador, possibilitados pela instrução pública. Seria por meio da educação, a partir do desenvolvimento econômico e social, que Minas Gerais encetaria seu processo de modernização e adentraria o rol das nações civilizadas.

## REFERÊNCIAS

- ALONSO, Angela. **Ideias em Movimento. A geração 1870 na crise do Brasil-Império**. Rio de Janeiro, Paz & Terra/ Graal, 2002.
- ANDRADE, Mariza Guerra de. **A educação exilada: O Colégio do Caraça**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.
- ANDRADE, Renata Fernandes Maia de. **Organização da Instrução na Província de Minas Gerais: da Legislação aos Relatórios dos Presidentes (1850-1889)**. Dissertação de Mestrado. Uberlândia: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2007.
- Assembleia Legislativa Provincial. **Anais da Assembleia Legislativa Provincial de Minas Gerais, 1874-1889**. Ouro Preto: Typ. de J. F. de Paula Castro, 1864-1889. Arquivo Público Mineiro.
- BONFIM, João Bosco Bezerra. **Palavra de Presidente: Os discursos presidenciais de posse, de Deodoro a Lula**. Brasília: L.G.E. Editora, 2008.
- CAPELATO, Maria Helena. **Os Arautos do Liberalismo: Imprensa Paulista, 1920-1945**. São Paulo, Brasiliense, 1989.
- CARVALHO, José Murilo de. *A Construção da Ordem e Teatro das Sombras*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2013.
- CHAMON, Carla Simone; GOODWIN Jr., James William. **A incorporação do proletariado à sociedade moderna: a Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais (1910-1941)**. Revista Varia História, vol. 28, nº 47, 2002. p. 319-340. IN: <http://www.scielo.br/pdf/vh/v28n47/15.pdf>, acessado em 20/04/2016.

- CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso Político**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.
- Congresso Mineiro. **Anais do Senado Mineiro do Estado de Minas Gerais, 1891-1906**. Arquivo Público Mineiro.
- CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: UNESP, 2000a.
- DULCI, Otávio Soares. **Política e recuperação econômica em Minas Gerais**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1999.
- FAORO, Raimundo. **Os Donos do Poder - Formação do Patronato Político Brasileiro**. 5ª edição. São Paulo, Globo Editora, 2012.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes; GIL, Natália; ZICA, Matheus da Cruz e. **Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX**. Volume 01. Belo Horizonte: Mazza Edições Ltda., 2012.
- FERES JÚNIOR, João; NORONHA DE SÁ, Maria Elisa. **Civilização**. IN: Léxico da História dos conceitos políticos do Brasil. FERES JÚNIOR, João (Org.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino profissional**. Volume 01. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 1961.
- GOMES, Angela de Castro (Org.). **Escrita de Si. Escrita da História**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- GONÇALVES, Irlen Antônio. **Congresso Legislativo Mineiro e Educação Profissional: leitura partilhada para construção da República**. IN: Progresso, Trabalho e Educação Profissional em Minas Gerais. GONÇAVES, Irlen Antonio (ORG). Belo Horizonte, Mazza Edições, 2012. p. 13-40.
- GONÇALVES, Irlen Antônio. **Em nome da Lei: o Congresso Legislativo como lugar de produção da "Instrução que é destinada a fazer do menino um cidadão"**. Revista Educação em Foco. vol. 15, nº02, set. 2010/fev 2011. p.153-174.
- GOODWIN JÚNIOR, James William. **Cidades de papel: imprensa, progresso e tradição: Diamantina e Juiz de Fora, MG (1884-1914)**. Belo Horizonte: Editora Fino Traço, 2015.
- GUEDES, Balmaceda. **Afonso Penna**. Belo Horizonte: Academia Municipalista de Letras, 1977.
- HORTA, Cid Rebelo. **Famílias governamentais em Minas Gerais**. Anais do Seminário de Estudos Mineiros, número 02. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1956.
- KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.
- LACOMBE, Américo Jacobina. **Afonso Pena e sua época**. (Coleção documentos brasileiros); V.200. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1986.
- LAGES, Rita Cristina Lima. **As vitrines da civilização: referências estrangeiras na instrução pública em Minas Gerais no século XIX**. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.
- MOTTA, Rodrigo Patto Sá (org.). **Culturas Políticas na História: novos estudos**. Belo Horizonte, Editora Fino Traço, 2009.
- PÁDUA, Pedro Geraldo. **O Conceito de Progresso nas mensagens dos presidentes do Estado de Minas Gerais (1891-1930)**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- PENA, Afonso Augusto Moreira. **Mensagem apresentada ao Congresso Nacional na Abertura da Segunda Sessão da Sexta Legislatura pelo Presidente da República Affonso Augusto Moreira Penna**. Rio de Janeiro, 1907. Biblioteca da Presidência da República. IN: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br>>, acessado em 10/01/2015.
- PENA, Afonso Augusto Moreira. **Mensagem apresentada ao Congresso Nacional na Abertura da Terceira Sessão da Sexta Legislatura pelo Presidente da República Affonso Augusto Moreira Penna**. Rio de Janeiro, 1908. Biblioteca da Presidência da República. IN: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br>>, acessado em 10/01/2015.
- RÉMOND, René (Org.). **Por uma história política**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.
- RESENDE, Maria Efigênia Lage de. **Formação da Estrutura de Dominação em Minas Gerais: O novo PRM 1889-1906**. Belo Horizonte: UFMG/PROED, 1982.
- SCHWARCZ, Lília Moritz. **O Espetáculo das Raças. Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- SILVA, José Anchieta da. **Afonso Augusto Moreira Penna: duas vezes o criador da primeira Faculdade de Direito em Minas Gerais**. Revista Brasileira de Estudos Políticos. Edição comemorativa dos 120 anos da Faculdade de Direito da UFMG (1892-2012), nº 40, pág. 177-192, 2012. IN: <<http://www.pos.direito.ufmg.br>>, acessado em 15/01/2016.

SOWELL, Thomas. **Os Intelectuais e a Sociedade**. São Paulo: Realizações Editora, 2011.

TOPIK, Steven. **A presença do Estado na Economia Política do Brasil de 1889 a 1930**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1987.

VALADARES, Antonio Carlos de. **A ascendência portuguesa do presidente Afonso Pena**. Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Rio de Janeiro, 1978.

VALLE, Ione Ribeiro; HAMDAN, Juliana Cesário; DAROS, Maria das Dores (Org.). **Moderno, Modernidade, Modernização: a educação nos projetos de Brasil - séculos XIX e XX**. Vol. 2. Belo Horizonte: Mazza, 2014, no prelo. (Coleção Pensar a Educação, Pensar o Brasil).

VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro. **Pena, Afonso**. IN: Dicionário Histórico-Biográfico da Primeira República (1889-1930). ABREU, Alzira Alves de (Coordenação Geral). Livro digital. Fundação Getúlio Vargas: Editora FGV, 2015. pág. 4028-4041.

# SABER AMBIENTAL E PEDAGOGIA CRÍTICA

BITENCORTT, Caio\*  
PEDROSA, José Geraldo\*\*

## RESUMO

Este artigo é de cunho teórico, resulta de pesquisa bibliográfica e tem por finalidade articular as noções de saber ambiental e pedagogia crítica. A noção de saber ambiental é definida nos termos propostos por Enrique Leff e consiste no pensamento crítico e complexo que integra os processos de ordem natural, técnica e social sem os uniformizar, mas sim, valorizando a multiplicidade de experiências e práticas de cada cultura. É, portanto, um saber interdisciplinar que visa mudanças na maneira de se pensar a relação entre sociedade e natureza. Este saber estrutura a racionalidade ambiental ao propor um novo modo de pensar e agir que nega a lógica da mercantilização da natureza e propõe um conjunto de significações, valores, sentidos e ações socioculturais que promovam a sustentabilidade. A educação ambiental, nesse contexto, deve ser fundamentada no saber ambiental sendo assim um processo de apropriação crítica e reflexiva de conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos sustentáveis. Surge, então, a pedagogia crítica afirmando que a educação ambiental não deve se limitar apenas à sensibilização ambiental visando à obtenção de novos comportamentos, mas que cumpra seu principal objetivo que é o de formação de um novo sujeito comprometido com a sustentabilidade dos ecossistemas, na perspectiva de Marília Tozoni-Reis. O artigo tem como objetivo refletir sobre a educação ambiental fundamentada no saber ambiental e como este saber se relaciona com a pedagogia crítica. A proposta é dialogar com ideias de diferentes autores que lidam com a complexidade ambiental. Pretende-se, também, refletir sobre a importância de uma nova prática educativa que ajude na constituição de um sujeito capaz de agir, sustentavelmente, na sociedade em que está inserido. Na introdução é apresentado um breve panorama do cenário ambiental a qual nos encontramos e como a educação ambiental se insere neste contexto. O primeiro tópico traz a ideia de racionalidade ambiental a partir da compreensão de outros diferentes modelos de racionalidade. O segundo tópico, por sua vez, focaliza a noção de saber ambiental com o objetivo de elucidar o alicerce da educação ambiental. O terceiro tópico busca demonstrar como o saber ambiental está intimamente relacionado à pedagogia crítica e, assim, refletir como este saber pode ser formado. Por fim, nas considerações finais, salienta-se, a partir dessas referências, a importância do saber ambiental para a consolidação de uma educação ambiental comprometida com a sustentabilidade.

**Palavras-chave:** Saber-ambiental; Educação Ambiental; Pedagogia Crítica.

## INTRODUÇÃO

A crise ambiental que assola o mundo contemporâneo é mais que uma crise ecológica: é também social, econômica, política e cultural. No âmbito da educação, especificamente, desperta a crise do conhecimento. À medida que os avanços se consolidam, a sustentabilidade da vida é colocada em risco: a perda da biodiversidade, a injustiça social e econômica, o empobrecimento cultural e a fragmentação do conhecimento são alguns dos sintomas (DIAS, 2003).

No tocante à educação o que se percebe é uma ênfase na adaptação para que as pessoas continuem sustentando o modelo consumista imposto pelo capitalismo e ignorando as consequências ambientais de tais atos (DIAS, 2003). Neste contexto, conforme Tozoni-Reis (2007), faz-se necessária uma educação ambiental comprometida com o princípio da sustentabilidade e um processo de aprendizagem complexo, crítico e permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida e em valores que reflitam em ações socioambientais transformadoras.

Esta educação emancipatória e transformadora pode realizar seus objetivos se atrelada ao saber ambiental. Tal saber emerge de uma reflexão sobre o mundo que vivemos, onde se convergem problemas históricos e, assim, abre espaço para a discussão da complexidade ambiental, que envolve o natural, a tecnologia e simbólico. O saber ambiental questiona a tecnologização da vida e a economização da natureza, ao passo que defende as especificidades culturais, o diálogo de saberes e a valorização das subjetividades. Em outras palavras, pode-se dizer que é um saber contrário ao processo homogeneizante da modernidade ao propor uma nova racionalidade social – a ambiental (LEFF, 2015).

A pedagogia crítica, no âmbito da educação ambiental, mostra que a formação ambiental não se restringe ao controle do comportamento, à sensibilização ambiental, ao ativismo e às informações sobre o ambiente. Mas que promove uma formação plena, crítica e reflexiva de um sujeito comprometido com a sustentabilidade (TOZONI-REIS, 2007). Conforme Leff (2015) esta pedagogia implica na retomada do ambiente no seu contexto físico, biológico, cultural e social como formas de aprendizagem e, deste modo, sem uniformizar, concretiza uma nova relação entre teoria e prática. Isso leva a internalização de valores até então desprezados pelo atual processo educativo.

---

\* Graduado em Ciências Biológicas – Licenciatura pela PUC-Minas. Mestrando em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG. Email: <[kaio.cesar.13@hotmail.com](mailto:kaio.cesar.13@hotmail.com)>.

\*\* Graduado em Ciências Sociais pela UFMG. Mestrado em Educação pela UFMG. Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela PUC-SP. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG. Email: <[jgpedrosa@uol.com.br](mailto:jgpedrosa@uol.com.br)>.

O presente artigo é de cunho teórico, resulta de pesquisa bibliográfica e tem por finalidade articular as noções de saber ambiental e pedagogia crítica. Assim, tem como objetivo refletir sobre a educação ambiental fundamentada no saber ambiental e como este saber se relaciona à pedagogia crítica. A proposta é dialogar com ideias de diferentes autores que lidam com a complexidade ambiental. Pretende-se, também, refletir sobre a importância de uma nova prática educativa que ajude na constituição de um sujeito capaz de agir, sustentavelmente, na sociedade em que está inserido.

#### **RACIONALIDADES E RACIONALIDADE AMBIENTAL**

Antes de se aprofundar no “saber ambiental” conforme a definição de Leff (2015) é importante entender a complexidade envolvida por este conceito. É, ainda, preciso entender de imediato um conceito anterior e mais abrangente que o saber ambiental: a racionalidade ambiental. Isso exige um retorno ao próprio conceito de racionalidade.

Weber é um dos autores que discute a racionalização. O processo de racionalização, segundo Weber, está ligado ao desenvolvimento da civilização ocidental. Em seu livro *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, Weber (2008) explicita a racionalização como uma orientação da ação na busca de certos fins específicos, postos pelo agente. A ideia da racionalidade foi determinante, no Ocidente, para a construção de um Estado organizado, já que exerceu influências na constituição, nos direitos, na administração e na formação de funcionários especializados. O seguinte trecho corrobora essa perspectiva:

[...] a busca racional, sistemática e especializada da ciência por parte de pessoal treinado e especializado existiu somente no Ocidente, num sentido que se aproxima de seu papel dominante na nossa cultura atual. (WEBER, 2008, p. 4).

Para Weber (2008) a ideia de obtenção de lucro é anterior ao surgimento do capitalismo, mas, este se identifica de modo particular com tal perseguição do lucro imposta pela racionalidade ocidental. É como se o capitalismo se apropriasse de tal racionalidade para impor a hegemonia do lucro na qual busca-se meios para atingir fins (sob a ótica capitalista esse fim é o lucro), que, segundo Weber, seriam racionalmente definidos e calculados. No entanto, esta obtenção de lucros afeta muito mais do que o setor econômico, ela causa impactos tanto na organização do trabalho quanto na vivência social dos indivíduos e nos seus hábitos cotidianos.

Assim, a racionalidade ocidental permitiu a expansão do capitalismo e, conseqüentemente, trouxe uma série de paradigmas que emergiram com a modernidade. Tais paradigmas põem em risco o ambiente, visto que valorizam a obtenção de lucros e marginaliza a natureza a um mero fornecedor de recursos.

Há ainda outros autores que fazem duras críticas a essa racionalidade ocidental, que prima pela racionalidade técnica. No que tange a isso, os filósofos sociais da Escola de Frankfurt são referências. Max Horkheimer distingue, em seu livro *Eclipse da razão* (2010), dois tipos de razão: a cognitiva e a instrumental. A cognitiva consiste na busca de novas verdades e novos conhecimentos, a instrumental, por sua vez, é aquela que consiste no agir do homem sobre a natureza a fim de transformá-la. Com a valorização da técnica e o advento do capitalismo, a razão instrumental se impôs sobre a cognitiva. Para Horkheimer, tal sobreposição racional permitiu a dominação da natureza para fins lucrativos e colocou a ciência e a técnica a serviço do capital.

A respeito da relação entre meios e fins, Horkheimer afirma:

Quando se concebeu a ideia da razão, o que se pretendia alcançar era mais que a simples regulação da relação entre meios e fins: pensava-se nela como instrumento para compreender os fins, para *determiná-los*. (HORKHEIMER, 2010, p.16).

A partir dessa ideia, percebe-se que hoje há uma predominância da lógica “dos fins sobre os meios”. Assim, quando os “fins” passam a ser mais importantes que os “meios”, há o desaparecimento da individualidade e da autenticidade do indivíduo, que passa a ser cada vez mais influenciado por fins lucrativos, impostos pelo sistema produtor de mercadorias. Tais pressupostos frankfurtianos nos mostram a urgência do despertar de uma nova racionalidade que rompa com os fins impostos pelo capital e que, conseqüentemente, reconheça a natureza não apenas como um meio ou como algo externo ao indivíduo humano, já que o homem, ele próprio, é um ser na natureza.

Outro frankfurtiano que traz à tona o conceito de racionalidade tecnológica é Herbert Marcuse. Em seu texto *Algumas implicações sociais da tecnologia moderna* (1999), Marcuse faz uma análise da racionalidade a partir da tecnologia. Para ele, a técnica pode tanto promover a liberdade como o autoritarismo, mas neste contexto, a racionalidade tecnológica vem estabelecendo padrões de vida para o indivíduo humano, ou seja, tirando a sua liberdade e incentivando o autoritarismo. Segundo Marcuse, por meio da racionalidade tecnológica o indivíduo se vê coagido a adaptar-se ao aparato da sociedade-máquina:

[...] a utilização lucrativa do aparato dita em larga escala a quantidade, a forma e o tipo de mercadorias a serem produzidas e, através deste modo de produção e distribuição, o poder tecnológico do aparato afeta toda a racionalidade daqueles a quem a serve. (MARCUSE, 1999, p. 77).

O autor ainda afirma:

Ao manipular a máquina, o homem aprende que a obediência às instruções é o único meio de se obter resultados desejados. Ser bem-sucedido é o mesmo que adaptar-se ao aparato. Não há lugar para a autonomia. (MARCUSE, 1999, p. 80).

Ainda nessa perspectiva o autor salienta que a racionalização tecnológica padroniza os meios de produção e o trabalhador e quanto mais o indivíduo se comporta no trabalho perante essa ótica, mais ele se frustra. O

indivíduo perde sua interpretação, sua observação e, sobretudo, a liberdade. Essa prevalência da adaptação extrapola o meio tecnológico e invade a vida social, ao atingir o lazer e o descanso (MARCUSE,1999).

Partindo de uma ruptura com os paradigmas impostos pela racionalidade tecnológica, o mexicano Enrique Leff apresenta a ideia de racionalidade ambiental. Tal racionalidade surge a partir de um novo conceito de ambiente que, por sua vez, ressignifica as concepções de progresso, desenvolvimento e crescimento sem limites, de modo a “[...] configurar uma nova racionalidade social que reflete no campo da produção e do conhecimento, da política e das práticas educativas.”(LEFF, 2015, p.11). A racionalidade ambiental nega a lógica da capitalização da natureza e propõe um conjunto de significações, normas, valores, interesses e ações socioculturais que primem pela sustentabilidade:

[...] a construção de uma racionalidade ambiental que oriente a transição para um desenvolvimento sustentável requer a mobilização de um conjunto de processos sociais: a formação de uma consciência ecológica; o planejamento transeletorial da administração pública e a participação da sociedade na gestão de recursos ambientais. (LEFF, 2015, p.134).

Neste contexto, fundem-se a razão e o desejo, a ética e o conhecimento, o pensamento racional e a sensualidade da vida. Em outras palavras, abre-se caminho para uma reerotização do mundo, transgredindo a ordem atual a qual se impõe a negação das subjetividades. Portanto, para a construção da racionalidade ambiental é indispensável o rompimento com os interesses da racionalidade instrumental e tecnológica hegemônica (LEFF, 2015).

Segundo Leff (2015), a racionalidade ambiental depende da constituição de novos atores sociais que objetivem, através de sua mobilização e concretizem, em suas práticas, os princípios da sustentabilidade. A construção de uma racionalidade ambiental implica na formação de um novo saber a partir da integração do conhecimento: o saber ambiental.

#### **SABER AMBIENTAL: O ALICERCE DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

No que tange ao saber ambiental, Leff afirma: é “[...] atravessado por estratégias de poder em torno da reapropriação da natureza.”(LEFF, 2015, p.10). Reapropriação esta, que envolve a sensação, a memória, a experimentação, a arte e a ciência. Esse saber não é simplesmente a realidade visível da poluição ou do desmatamento, mas sim um saber que interpõe o pensamento e o mundo, a sociedade e a natureza, a biologia e a tecnologia, a vida e a linguagem. Esse novo saber surge do espaço de exclusão gerado no desenvolvimento das ciências modernas centradas em seus objetos de conhecimento. Portanto, o saber ambiental vai contra a ideia positivista e, não obstante, valoriza a construção do conhecimento a partir de processos complexos. Neste contexto, o saber ambiental é crítico e complexo e integra os processos de ordem natural, técnica e social, mas nunca os uniformiza. Ele valoriza a multiplicidade de experiências e práticas de cada cultura e, a partir de sua diversidade, estrutura a racionalidade ambiental (LEFF, 2015).

O saber ambiental é o saber da sustentabilidade e, por isto, se opõe ao ideal simulacro de desenvolvimento sustentável. O desenvolvimento sustentável, apresentado pelos setores econômicos hegemônicos, se nutre das diferentes concepções de desenvolvimento econômico. O desenvolvimento é uma ideia muitas vezes atrelada à modernização da sociedade ou à sua expansão desencadeada pelo capitalismo. E, assim, se concretiza um ideal simulacro, onde o capitalismo é a razão pela qual a sociedade se desenvolve. Tal retórica serve apenas para promover o crescimento econômico onde a natureza não passa de um pretexto da expansão capitalista. Diferentemente do falso desenvolvimento sustentável, o conceito de sustentabilidade jamais se articula à esta ideologia de crescimento. A sustentabilidade prima pela tendência dos ecossistemas a estarem e permanecerem em equilíbrio dinâmico, reciclando e reutilizando matéria e funcionando de modo coletivo e compartilhado (TOZONI-REIS, 2007).

O princípio da sustentabilidade critica a retórica do desenvolvimento sustentável e configura um novo conceito de ambiente e de desenvolvimento humano. Este último passou a integrar “[...] os valores e potenciais da natureza, as externalidades sociais, os saberes subjugados e a complexidade do mundo negados pela racionalidade mecanicista, simplificador, unidimensional e fragmentadora.”(LEFF, 2015, p. 17). A chave para o desenvolvimento se encontra na participação, na organização, na educação emancipatória e, sobretudo, no fortalecimento das pessoas. Tal desenvolvimento humano não é centrado na produção, mas sim nos recursos da natureza, na cultura, na história e em uma sociedade igualitária e justa (DIAS, 2003).

Mas em que consiste o novo conceito de ambiente? Primeiramente, conforme Leff (2002), o conceito de ambiente não deve ser reducionista ao ponto de se restringir às questões ecológicas, ao contrário, é preciso, ressignificá-lo. O ambiente, que também é um saber, é um saber complexo do mundo, um saber que requer a reconsideração dos demais seres vivos, e o fim da desigualdade na relação homem-natureza bem como na desigualdade social entre ricos e pobres. Em outras palavras, o ambiente é um saber que repensa e questiona as atuais formas de apropriação da natureza e, conseqüentemente, as formas hegemônicas de divulgação do conhecimento científico que contribuem para esse processo depreciativo.

Um dos desafios da sustentabilidade é a ressignificação do conceito de ambiente como um potencial produtivo sustentável. Isso requer a associação do pensamento complexo à uma nova racionalidade social que alcance processos ecológicos, tecnológicos e culturais com a finalidade de gerar um desenvolvimento alternativo. Em relação à sustentabilidade, o conceito de ambiente se funde a ela e critica ferozmente o falso desenvolvimento sustentável divulgado por uma elite dominante e capitalista. Assim, esse novo conceito de ambiente apresenta caráter questionador e recreativo de uma nova racionalidade – a racionalidade ambiental – e seu novo saber – o saber ambiental (LEFF, 2015).

Enrique Leff critica o caráter neoliberal que o conceito de ambiente vem adquirindo. Por isto, ele define como fundamental um novo conceito bem definido e que reaproprie a sua verdadeira intenção – a valorização da vida. Neste novo contexto, o ambiente passa a ser visto como um potencial produtivo que surge da integração de processos ecológicos, culturais e tecnológicos. Ele é constituído pela articulação de diversas ciências e de diversos saberes com o intuito de promover a democracia e a sustentabilidade. A ressignificação do ambiente propõe um conceito que enxerga as mazelas do mercado globalizado e do iluminismo do conhecimento científico moderno. Ele questiona a tecnologia e a racionalidade instrumental e traz à tona novos saberes até então marginalizados por estas duas. O ambiente também é o principal atingido nesse processo de globalização, progresso e padronização científica atrelados à modernidade. Nesse ponto o ambiente “[...] é um pensamento e uma vida que aí se entrelaçam.” (LEFF, 2015, p. 10). Pensamento, porque ele é um saber, um conjunto de conhecimentos acerca do mundo, e vida, porque é a própria natureza, o habitat e o homem. E, assim, a crise em torno do ambiente evolve, pois, transtornos tanto no modo de se pensar quanto na qualidade de vida.

E tanto se fala em crise ambiental, mas em que consiste, de fato, essa crise? O enfraquecimento dos recursos naturais devido a poluição do ar, da água e do solo por dejetos não controlados na produção industrial; o empobrecimento da fauna e da flora devido a extinção de espécies; e a ruptura de certos equilíbrios ecológicos globais, evidentemente, não são mais novidades para nenhuma pessoa. O atual modelo de desenvolvimento industrial, que influencia até mesmo a ciência e a técnica, esse sim pode ser considerado a novidade das últimas décadas e a ele ser atribuído o aumento alarmante da destruição da natureza, e conseqüentemente, a crise ecológica (BIHR, 1998).

A degradação ambiental emerge da globalização e do crescimento econômico. “A destruição ecológica e o esgotamento de recursos não são problemas gerados por processos naturais, mas determinados pelas formas sociais e pelos padrões tecnológicos de apropriação e exploração da natureza.” (LEFF, 2015, p.49). Essa degradação que corrompe com os princípios básicos da sustentabilidade ecológica, traz consigo uma crise civilizatória, no qual a sociedade passa a questionar a atual racionalidade instrumental e tecnológica bem como os valores, os modos de produção e os conhecimentos que os traz consigo.

Por isto, ao falar de crise, Enrique Leff vai além da ideia de Alain Bihr (1998). Para ele é mais do que ecológica, é uma crise ambiental, afinal, ela atinge também os âmbitos social, político e econômico. A degradação da natureza, o esgotamento ecológico, a disparidade entre ricos e pobres e a fragmentação do conhecimento são os sinais mais evidentes da crise do mundo globalizado. Assim, a problemática em torno do conceito de ambiente revela detalhes de uma crise da civilização moderna a partir do momento em que o ambiente é visto como a matéria prima para o negócio (LEFF, 2015).

Pode-se, então, perceber que assim como os pensadores da Escola de Frankfurt citados anteriormente, Alain Bihr (1998) e Enrique Leff (2015) acreditam que o modo de pensar imposto pelo capitalismo é o principal responsável pela atual subordinação da natureza. Para Bihr (1998) o sistema capitalista se interessa por um valor de uso somente quando há nele valor materializado. Se algo não traz benefício ao capitalismo, este último não apresenta consideração e muito menos o desejo de o reproduzir. Ou seja, tudo que a natureza nos põe à disposição sem a necessidade de uma apropriação pelo homem, passa a ser insignificante aos olhos do capitalismo.

Em torno das causas da crise ambiental o surgimento da ciência moderna e a Revolução Industrial são dois acontecimentos marcantes. A partir destes ocorreu a distinção das ciências, o fracionamento do conhecimento, e a interpretação da realidade a partir de campos disciplinares distintos com o propósito de incrementar o saber científico e associá-lo à cadeia tecnológica de produção (LEFF, 2002).

Enquanto os processos produtivos se desagregaram em suas diferentes funções, o conhecimento científico foi se ramificando em diferentes disciplinas, de maneira que suas aplicações se tornassem eficazes e operativas na elevação da produtividade do capital. (LEFF, 2002, p. 69).

No âmbito do conhecimento, a ciência moderna - e sua fragmentação - não é uma consequência direta da objetualização da natureza tampouco do aumento na demanda de conhecimento científico. Nesse modo moderno de pensar, a tendência é integrar o conhecimento científico aos processos produtivos e isso tem levado à instalação de unidades de pesquisas científico-tecnológicas nas indústrias e à integração dos sistemas de pesquisa e de educação ao sistema de produção. Essa integração da ciência e da técnica ao processo econômico promoveu o controle político da sociedade e a ampliação do capitalismo. Com isso surgiram novos problemas na concepção, produção e aplicação do conhecimento. Além disso, o desenvolvimento tecnológico tem levado a pensar a tecnologia como princípio, razão e legitimação dos problemas sociais ao passo que responsabiliza a ciência por ter fracionado o conhecimento da realidade. A crise ambiental desperta, então, outra crise - a crise do conhecimento - ao fragmentar a ciência e submetê-la ao sistema produtivo (LEFF, 2002).

Neste contexto de crises e dominação da natureza, Horkheimer (2010) afirma que “[...] o ser humano no processo de sua emancipação, compartilha o destino do resto do mundo.” (HORKHEIMER, 2010, p. 98). Sendo assim a dominação da natureza passa pela dominação do próprio homem. E essa auto dominação, muitas vezes sequer percebida, causa repressão e revolta - a revolta da natureza ou a revolta do homem enquanto natureza. Isso porque o processo de dominação obriga o indivíduo a se adaptar à sociedade hegemônica, no entanto, esse indivíduo se torna um ser sem espontaneidade e extremamente padronizado, sobretudo quanto aos sentimentos, emoções e valores. O indivíduo se vê sem saída e se revolta contra as próprias forças que desencadearam o processo de dominação, que agora o sufoca. Têm-se aí as revoltas sociais, o crime organizado, e diversos transtornos mentais como sintomas que se manifestam devido a revolta da natureza.

A revolta da natureza é consequência do desequilíbrio hierárquico na relação homem, sociedade e natureza. Assim, a sobrevivência do indivíduo se restringe às exigências do sistema que além de aprisionar o indivíduo o torna cada vez mais subordinado a uma minoria planejadora. Adaptar-se significa autopreservar-se. Como resultado desse processo de dominação tem-se o eu vazio de personalidade, mas cheio de vontade de transformar a natureza e garantir a sua sobrevivência, do outro lado tem-se a natureza deteriorada e degradada, um mero instrumento a ser dominado pelas mãos humanas. O indivíduo, em meio a essa relação de dominação, pode escolher ser: submisso ou resistente. O indivíduo resistente se oporá a toda pressão causada pelo processo de adaptação. Certamente, terá uma vida conflituosa e muitas vezes associada a solidão, mas será persistente com a sua realidade e a sua verdade. Ele terá a sua própria crítica. Já a submissão é aquela que a maioria das pessoas tende a adotar. Estas por não conseguirem se erguer contra a realidade dominante não têm outra escolha a não ser se identificarem com a mesma. Nesse caso o indivíduo se inclina aceitando a dominação (HORKHEIMER, 2010).

E esta dominação está associada, também, ao trabalho. A partir do pensamento materialista histórico, na concepção marxista, a essência humana ou a natureza humana passa a ser definida pelo trabalho. O homem se relaciona com a natureza na forma de trabalho, tanto com o que produz quanto com o modo como produz. Em outras palavras, o trabalho é em sua perspectiva filosófica a atividade vital humana. Assim, o homem passa a ser dependente do seu "corpo inorgânico" que nada mais é que a natureza transformada pelo trabalho. Por outro lado, se o trabalho e a vida humana são tão intimamente relacionados, na concepção capitalista devido a divisão exacerbada do trabalho tem-se aí a formação de um sujeito fragmentado e alienado (TOZONI-REIS, 2007).

É por isto que o saber ambiental enfatiza a unidade do conhecimento a partir da valorização da diversidade e da diferença. Tal perspectiva reflete no campo da interdisciplinaridade. O projeto interdisciplinar surge no intuito de reorientar a formação profissional por meio de um pensamento que busca apreender a unidade da realidade para solucionar os mais diversos problemas da atual realidade. O saber ambiental busca a interdisciplinaridade, busca o convergir dos olhares dispersos dos saberes disciplinares, ao passo que, constrói uma realidade racional e funcional, eliminando as divisões impostas pelo cientificismo e integrando um conjunto de saberes não científicos (LEFF, 2015).

#### **SABER AMBIENTAL E PEDAGOGIA CRÍTICA**

Como visto, a retórica em torno do desenvolvimento sustentável não é homogênea e por isto cada discurso é marcado por interesses ambientais de seus respectivos setores sociais. A educação ambiental, neste contexto, implica na participação e conscientização social acerca de processos socioambientais que mobilizam, desta forma, a tomada de decisões. Tal fato exige a transformação dos métodos de pesquisa a partir de uma ótica interdisciplinar, no entanto, o que se percebe atualmente é uma educação ambiental influenciada por valores e consciências de grupos dominantes, e que em nada se aproxima do princípio sustentável (LEFF, 2015). Deve-se ressaltar que não existe um modelo global para a integração da EA aos processos de educação. Tal integração deve ocorrer conforme as condições, finalidades e estruturas educacionais de cada país (DIAS, 2003).

A educação ambiental tem como objetivo desenvolver o conhecimento, a compreensão e as habilidades para a promoção de valores, mentalidades e atitudes que promovam a ressignificação do ambiente e que seja, portanto, comprometida com o verdadeiro princípio da sustentabilidade. Nesse contexto, o saber ambiental é fundamental para a ruptura com os paradigmas atuais ao passo que se consolida como o desencadeador de tais mudanças. A educação ambiental comprometida com esse saber contribui para a construção da racionalidade ambiental, na qual a sociedade se torne sustentável, ou seja, justa e ecologicamente equilibrada. Sendo assim, só pode ser uma educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória (TOZONI-REIS, 2007).

A educação e a temática ambiental são, certamente, questões políticas que quando associadas se tornam ainda mais fortes. Esta força exige participação coletiva dos sujeitos da sociedade em ações transformadoras do ambiente em que vivem. Segundo Tozoni-Reis (2007) se pensarmos na educação ambiental como ação política é impossível trata-la de forma neutra. Ela deve ser um processo de apropriação crítica e reflexiva de conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos sustentáveis. Conforme Leff (2002) a complexidade ambiental inaugura um novo saber – o ambiental – e funda uma nova pedagogia que critica a ciência moderna e reapropria o conhecimento a partir do ser do mundo e do ser no mundo. Surge a pedagogia crítica que, no âmbito da educação ambiental, não se limita apenas à transmissão de comportamentos ambientais, de sensibilização ambiental, de ativismo ou de informações sobre o ambiente. Mas sim que reestruturará a educação e que cumpra com seu principal objetivo que é o de formação de um novo sujeito comprometido com a sustentabilidade da natureza.

Pelos seus objetivos e funções, a EA é necessariamente uma forma de prática educacional sintonizada com a vida da sociedade. Ela só pode ser efetiva se todos os membros da sociedade participarem, de acordo com as suas habilidades, das complexas e múltiplas tarefas de melhoria das relações das pessoas com seu meio ambiente. Isto só pode ser alcançado se as pessoas se conscientizarem do seu envolvimento e das responsabilidades. (DIAS, 2003, p. 148).

Deste modo, a formação ambiental é imprescindível para a compreensão e transformação, respectivamente, da atual crise global. Essa formação traz consigo novos paradigmas e valores que desencadeiam um processo reflexivo de reorganização do saber ambiental de modo a compreender e intervir na transformação do mundo. O processo de formação vai além de capacitar os indivíduos quanto às habilidades profissionais ecologicamente corretas. O processo não requer apenas um aprendizado passivo e acrítico em torno de um modelo global homogeneizado. Tal formação é criada e ao mesmo tempo cria novos valores e conhecimentos que internalizem as condições ecológicas e sociais da sustentabilidade e conseqüentemente, a construção da racionalidade ambiental (LEFF, 2015).

As ciências exatas, através da matemática, muitas vezes colonizam o território das ciências sociais. Desta forma, um conjunto de processos e realidades (não mensuráveis) se tornaram marginalizados e esquecidos. Em outras palavras, o que não se enquadra a esta racionalidade científica matematizada passou a ser desprezado. E o que não se enquadra a esta racionalidade são exatamente os processos de valorização do homem e da natureza. Assim, aumentou-se a pobreza, a perda da biodiversidade, a destruição dos recursos naturais e perda da qualidade de vida. Obviamente, não se deve eliminar o valor e a utilidade da matemática ao entendimento da realidade, mas é preciso articular processos que correspondam as diferentes ordens materiais, principalmente, aquelas incomensuráveis e que não se enquadram em uma unidade de medida. O saber ambiental rompe com a ideia positivista de padronização das ciências e procura dialogar e articular os saberes dos mais diversos campos de conhecimento, trazendo à tona a necessidade de se elaborar novos indicadores de qualidade de vida (LEFF, 2015).

A pedagogia crítica em torno do saber ambiental exige um processo coletivo no qual sejam compreendidos muito mais que saberes técnicos sobre o ambiente, mas, sobretudo, saberes que estimulem a participação social. Tal ação política envolve valores indutores de cooperação e coletividade transformando, pois, as relações dos homens entre si e deles com a própria natureza. Assim, pode-se dizer que a educação ambiental é uma educação para a sustentabilidade onde os processos ecológicos e a formação ambiental caminham sempre lado a lado (TOZONI-REIS, 2007).

Valores como os de cooperação e coletividade exigem a compreensão e valorização das identidades presentes nas diversas culturas e por isso são pilares para a construção do saber ambiental. O intercâmbio de identidades é muito mais que a dialética na fala e na escuta e que a disposição a tolerar e colocar-se no lugar do outro. É a internalização do outro no eu sem, necessariamente, a renúncia do seu ser individual. A pedagogia crítica pretende compreender esta complexidade através de fatos novos e isso implica em um novo conhecimento a partir do saber e da identidade dos indivíduos de cada cultura. No âmbito da complexidade ambiental, toda aprendizagem é um processo de assimilação e aplicação do conhecimento a partir do saber ambiental. Por isto, além de olhar para a cultura e a história do sujeito, a pedagogia crítica focaliza no aprender a conviver com o outro tudo o que não é internalizado por si próprio. Ela entende a realidade como construção social motivada por valores, interesses e utopias. Utopias como, por exemplo, a de se construir uma racionalidade ambiental que permita a integração de diferentes matrizes de racionalidades e o intercâmbio de diversos saberes (LEFF, 2002).

A pedagogia, como ciência da educação, se preocupa com a compreensão dos processos educativos-formativos, ou seja, os saberes e modos de ação voltados para a formação humana. A pedagogia crítica procura compreender o ato educativo e a prática educativa concreta, sempre relacionando a educação à sociedade. A pedagogia crítica, nesta perspectiva, questiona as relações de poder historicamente produzidas que desencadearam condições desiguais de vida. Ela envolve a “[...] apropriação de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, habilidades, hábitos, procedimentos e atitudes, ou seja, saberes e ações, comprometidos com a emancipação dos sujeitos...” (TOZONI-REIS, 2007, p.187).

Neste sentido, a pedagogia da complexidade deveria ensinar a pensar a realidade socioambiental como um processo de construção social, a partir da integração de processos inter-relacionados e interdependentes, e não como fatos isolados, predeterminados e fixados pela história. (LEFF, 2015, p.259).

Algumas categorias são essenciais para se pensar a realidade enquanto processo de construção social: totalidade, concreticidade, historicidade e contraditoriedade. Tais categorias consolidam um saber ambiental que se preocupa fundamentalmente com as relações dos sujeitos entre si e deles com a natureza, criando, desta forma, o saber da sustentabilidade. A educação ambiental associada à pedagogia crítica busca este saber ambiental que compreende a complexidade ambiental da forma mais completa possível (totalidade e concreticidade) e através do movimento do pensamento (contraditoriedade). A lógica dialética da contraditoriedade mostra que o mundo é contraditório e, assim sendo, passa a questioná-lo, afinal, desta maneira se interpreta a realidade em que vivemos. Essas categorias se aproximam do pensamento materialista histórico já que articulam a organização dos homens em sociedade ao modo como eles se organizaram ao longo do tempo (TOZONI-REIS, 2007).

Leff (2015) se apropria da pedagogia crítica e assim a denomina de pedagogia do ambiente. Como uma ciência crítica ela redireciona a educação ao questionar os modelos sociais dominantes e rechaça a necessidade de uma nova sociedade orientada por valores democráticos. Tal pensamento evidencia a necessidade de rever criticamente o funcionamento dos sistemas educacionais atuais bem como os métodos e práticas de ensino e aprendizagem. A pedagogia do ambiente implica tomar o ambiente em sua totalidade – seu contexto físico, biológico, cultural e social como formas de aprendizagem. Isto implica em ensinamentos que derivam de práticas concretas que se desenvolvem no meio, ou seja, é uma forma de concretizar as teorias na prática. A pedagogia do ambiente deve responder aos desafios impostos pelos paradigmas da ciência atual e da fragmentação do saber. Não obstante, ressignifica o conceito de ambiente transformando as práticas pedagógicas a partir da ação concreta com o meio ambiente físico e social. Além disso questiona a tendência de homogeneização da realidade que aplica modelos científicos, tecnológicos e sociais do hemisfério norte na solução de problemas dos países do sul. Estas mudanças pedagógicas promovem novos conteúdos de ensino, novas relações sociais de produção de conhecimento e novas práticas sociais de transmissão de saberes.

As atividades pedagógicas de educação ambiental devem permitir aos alunos oportunidades de desenvolver uma sensibilização a respeito dos seus problemas ambientais e buscar formas alternativas de soluções através de pesquisas no ambiente urbano e relacionando fatores sociais e históricos com fatores políticos e éticos. Certamente, a atividade será mais eficaz se estiver adaptada concretamente às situações da vida real do meio

em que o aluno e professor vivem. O ensino puramente teórico deve ser evitado já que quando se lida com experiências diretas a aprendizagem é mais efetiva (DIAS, 2003).

A formação ambiental se associa, então, ao conceito de omnilateralidade, que por sua vez, é o desenvolvimento pleno do indivíduo e a apropriação do ser humano pelo ser humano. A pedagogia crítica se apropria da ideia de omnilateralidade e, não obstante, combate veementemente o seu processo inverso - a alienação. O trabalho alienado parte do modo de produção capitalista que o divide socialmente. O processo de trabalho na ótica capitalista implica na alienação do produto de trabalho e na alienação da atividade de trabalho. O produto passa a ser a mercadoria com puros fins de troca, o trabalhador que não tem poder sobre si mesmo, também, não produz para si próprio, mas sim, para o mercado. Já na alienação da atividade de trabalho o trabalhador é impossibilitado de tomar suas próprias decisões já que ele não tem controle sobre o tempo e intensidade do trabalho. Esse trabalho, imposto e alienado desencadeia, pois, a alienação das pessoas entre si e com a natureza. Se o trabalho é a força vital humana, na perspectiva capitalista o trabalhador nunca está satisfeito, é, portanto, um ser unilateral, não desenvolvido plenamente. A alienação, transforma as relações entre as pessoas em relações entre mercadorias e assim a ideologia capitalista explica a realidade de tais relações diferentes de como elas realmente são. É uma espécie de camuflagem da vida real para que não seja percebida como ela realmente é (TOZONI-REIS, 2007).

A pedagogia crítica se baseia na omnilateralidade ao buscar a transformação das relações sociais de dominação. A educação como formação humana toma como ponto de partida o trabalho porque a relação homem e trabalho define as relações dos sujeitos entre si e deles com a natureza. Assim:

Nas condições de dominação da sociedade capitalista, geradas pelas contradições de classe, a omnilateralidade da pessoa humana não se realiza, resultando na pessoa unilateral. Vimos que no pensamento marxista o trabalho é a categoria central de análise destas condições, então, os temas educativos e pedagógicos analisados sob este referencial tomam o trabalho como categoria central. (TOZONI-REIS, 2007, p. 190).

Ainda conforme Tozoni-Reis (2007), no âmbito das ideologias, pode-se afirmar que a pedagogia crítica rompe com a ideologia da exploração e da dominação e, conseqüentemente, destrói o processo de alienação. A omnilateralidade supera tais ideologias e a alienação através de ações práticas pensadas concretamente e historicamente. A educação ambiental associada à pedagogia crítica tem como preocupação central a prática social transformadora, a construção de relações sociais plenas dirigidas para a sustentabilidade. Trata-se, portanto, de educar o sujeito não individualmente, mas socialmente.

A pedagogia crítica, com todas as suas características, é bastante diferente da pedagogia tradicional e da pedagogia nova. A educação ambiental na pedagogia tradicional, tem forte caráter de adaptação e disciplinatório e se manifesta pela ideia de que os conhecimentos e valores ambientais sejam passados mecanicamente tendo como objetivo a formação de indivíduos ecologicamente corretos, todavia, incapazes de questionar o seu contexto histórico. A pedagogia nova, por sua vez, propõe uma renovação de referenciais teóricos e metodológicos que tratam a educação. Diferente da pedagogia tradicional, a pedagogia nova valoriza a atividade prática de desenvolvimento dos indivíduos e assim, a repetição mecânica dos processos educativos perde espaço. No entanto, a pedagogia nova ainda apresenta caráter adaptador e pouca crítica aos condicionantes sócio históricos. Aqui se forma um indivíduo consciente ambientalmente, mas desvinculado da ação política (TOZONI-REIS, 2007).

Segundo Leff, "[...] o ensino tradicional básico falha não tanto por ser disciplinar mas por não impulsionar e orientar as capacidades cognitivas, inquisitivas e criativas dos alunos." (LEFF, 2015, p. 261). E por isso a pedagogia crítica abandona essa "consciência ingênua" e adota uma "consciência crítica" tendo como objetivo principal o questionamento das relações de dominação na sociedade. Consciência crítica na forma de reflexão e ação sobre a natureza para transformar o mundo em um lugar mais justo e igualitário. A pedagogia crítica dará ênfase não nos conhecimentos naturais do ambiente, mas nas relações sociais de dominação que nele se apresentam, dentre elas a dominação da própria natureza. A educação ambiental parte do princípio que a educação é uma prática social construída e construtora da humanidade. Construída nas relações sociais ao passo que construtora de novas relações (TOZONI-REIS, 2007).

#### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Uma mudança nos modos de pensar e de viver marcou o advento da modernidade. Enquanto na antiguidade a teoria, ou seja, a busca de novos conhecimentos se sobreponha sobre o conhecimento prático, na modernidade, em contrapartida, essa relação muda e além da técnica ser mais valorizada ainda tem-se o surgimento da tecnologia que consiste no aprimoramento da técnica a partir da ciência. Neste contexto, novas tecnologias permitem, prioritariamente, novas técnicas, mas não necessariamente novos conhecimentos teóricos.

O capitalismo se lança na modernidade e se apropria dessa nova maneira de se fazer ciência, que adquire caráter prático. O conhecimento, por sua vez, que na antiguidade era o conhecimento acerca do ser humano é abandonado e sede espaço para o entendimento do modo como as coisas acontecem. Assim, perguntas que questionam criticamente o porquê e o para quê das ações humanas são ignoradas perante a uma ótica matematizada que valoriza as objetividades e não as subjetividades. Aquilo que não é mensurado ou passível de medida científica perde espaço para um conhecimento exato, que se enquadra à determinados padrões de julgamento e que, portanto, não se submete a exceções. É o predomínio da análise quantitativa sobre a análise qualitativa.

Toda essa mudança no modo de se fazer a ciência, gerou mudanças no modo de se pensar a realidade e, conseqüentemente, no modo de se pensar a complexidade ambiental. A sobreposição da razão instrumental sobre a razão cognitiva, imposta pelo capitalismo, marcou o modo de pensar característico da modernidade e trouxe sérios impactos, sobretudo, para a natureza. Natureza externa, ou seja, o habitat, mas também a natureza interna – o próprio homem. Surge, assim, a crise ambiental, que conforme Leff (2015) vai muito além de uma crise ecológica já que envolve as esferas sociais, políticas, econômicas e culturais. Tal crise ambiental desperta a crise do conhecimento, que é marcada por incertezas, dúvidas e questionamentos sobre o modo de viver imposto pela racionalidade instrumental.

Nesse cenário de crises, a racionalidade ambiental se manifesta como alternativa fundamental para se mudar os valores, hábitos, sentimentos e ações em torno do ambiente. O saber ambiental é o alicerce dessa nova racionalidade social onde a sustentabilidade perpassa por todas as questões socioeconômicas. Este saber crítico, complexo e que valoriza as individualidades e regionalidades de cada sujeito se opõe a ideia de adaptação. Por isso, em nenhum momento, Enrique Leff (2015) se propõe a padronizar o conceito de saber ambiental, até mesmo porque padronizar vai contra esta ideia de emancipação humana. O autor convida a todos a pensarem criticamente e complexamente para que o conceito seja além de dialético, uma forma de questionar as desigualdades em todos os espaços do mundo. O conceito adquire, portanto, particularidades regionais e não as padroniza, ao contrário, valoriza as diversidades. Além disso, esse saber, embora primordial, infelizmente, ainda não é difundido nas escolas e universidades, até mesmo porque se isso acontecesse não estaríamos vivendo essa realidade caótica. O saber ambiental é utópico, e talvez por isso, nunca iremos conseguir formá-lo idealmente como ele foi pensado. Mas o simples fato de nos atermos a um sonho, por mais utópico que o seja, já nos faz movimentar e transformar a realidade, algo por si só, muito mais significativo do que nos atermos a ideologias e, assim, ficarmos estagnados, sem inércia.

Mudar o modo de agir, requer mudar o modo de pensar. A educação se faz fundamental não para adaptar o indivíduo a esta realidade, mas ao contrário, para emancipá-lo e torna-lo apto a julgar as mazelas impostas pelas elites dominantes. A educação ambiental, neste contexto, deve estar atrelada aos princípios da sustentabilidade e, assim, deve se manter longe do discurso simulacro do desenvolvimento sustentável. Essa educação ambiental crítica, complexa e transformadora, só assim será, se estiver comprometida com o saber ambiental e se for pensada através da pedagogia crítica.

A pedagogia crítica muda o modo de se pensar a educação. O aluno deixa de ser um depósito de informações e passa a adquirir, também, valores e sentimentos que despertem o desejo de reapropriar a natureza. Para isto, se faz necessário, mudanças bruscas nos métodos de ensino e aprendizagem e sobretudo, no modo de avaliação dos alunos. A sala de aula, certamente, deixará de ser o espaço principal de ensino e, em contrapartida, a nova ideia de ambiente será responsável por mudar a relação teoria-práxis, já que o ambiente será um espaço para se entender a teoria na prática.

Sabe-se que tudo isso exige muitas mudanças, e mudanças geram inquietação e estranhamento. Somente com transformações bruscas e exigentes, a partir da origem do modo de pensar a complexidade ambiental, é que se muda e se transforma a crise ambiental. À medida que o indivíduo se forma ambientalmente, se forma novos valores e saberes, dentre eles o ambiental. E assim tais valores vão sendo passados de geração em geração. Esse processo de retroalimentação deve acontecer até que o saber ambiental também se torne um saber docente, e assim esteja cada vez mais presente na prática escolar, formando indivíduos desenvolvidos omnilateralmente e não alienados. A mudança é difícil e lenta, mas imprescindível para se consolidar a racionalidade ambiental em meio a uma pós-modernidade cheia de incertezas e más intenções daqueles que precisam manter a realidade como está – desigual ecologicamente e socialmente.

#### REFERÊNCIAS

- BIHR, Alain. A crise ecológica. In: BIHR, Alain. **Da grande noite à alternativa**: o movimento operário europeu em crise. Tradução de Wanda Nogueira Caldeira Brant. São Paulo, Boitempo, p.123-141. 1998.
- DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental**: princípios e práticas. 8 ed. São Paulo, SP. Editora Gaia, 2003.
- HORKHEIMER, Max. Meios e fins. In: HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2010. p. 9-62.
- LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. Tradução de Sandra Valenzuela. Revisão Técnica de Paulo Freire Vieira. 3ª edição. São Paulo, SP. Editora Cortez, 2002.
- LEFF, Enrique. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 11 ed. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2015.
- MARCUSE, Herbert. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: KELLNER, Douglas (ed); MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, guerra e fascismo**. São Paulo: UNESP, 1999, p. 71-104.
- TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Contribuições para uma pedagogia crítica na educação ambiental: reflexões teóricas. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B. **A questão ambiental no pensamento crítico** – Natureza, Trabalho e Educação. Rio de Janeiro, Quartnet, 2007. p. 177-221.
- WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 2 Ed. Revista. São Paulo: Pioneira, 2008.

# O CONCEITO DO CORPO EM DESCARTES: REFLEXÕES PARA PENSAR QUAL O LUGAR DO CORPO NA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

TEIXEIRA, Cíntia de Oliveira\*

FERREIRA, Debora Pazetto\*\*

## RESUMO

A relação quiasmática entre corpo, educação tecnológica e filosofia é tema de discussão deste estudo, que faz parte de uma pesquisa desenvolvida sobre a importância do corpo na Educação Tecnológica. O objetivo, neste primeiro momento da pesquisa, é entender o sentido de corpo em Descartes e inventariar quais conhecimentos herdados do conceito moderno são significativos para a Educação Tecnológica, a qual tem como pilar a educação integral do sujeito. Sabemos que o corpo há muito é estudado por teóricos das mais diversas áreas. Dentre elas, estão pesquisas pioneiras com enfoque histórico e filosófico. Desde a filosofia clássica de Platão até a nossa contemporaneidade, encontramos reflexões sobre o corpo. Também se podem destacar estudos voltados à estética e à política do corpo. As pesquisas mais recentes, a partir do século XIX, concentram suas discussões na área da cultura que envolve a psicanálise, o pós-estruturalismo, a fenomenologia e a semiótica. Experiências artísticas, debates na área médica, na antropologia, sociologia e tecnologia também são possíveis a partir do corpo. No entanto, apesar da cognição acontecer no corpo, poucas pesquisas trabalham com o referido tema em Educação, exceto nas áreas da Educação Infantil e Educação Física que, ainda assim, trabalham o conceito de corpo numa compreensão herdada do cartesianismo. No âmbito da Educação Tecnológica, há pouquíssimas pesquisas acadêmicas como teses e dissertações que erigem o corpo como reflexão de cognição e autonomia do sujeito. Se há poucas pesquisas que referenciam o corpo, qual a necessidade de trazer à tona tal reflexão? Que contribuição a temática do corpo oferece para pesquisadores e estudiosos da EPT? Vivemos em uma sociedade intitulada do conhecimento, não obstante, alicerçada em uma razão instrumental. Na educação tecnológica, baseada no paradigma da consciência e centrada no sujeito, faltam abordagens do corpo como lugar de cognição e autonomia. Pensar o lugar do corpo na educação traz o desafio de nos percebermos como seres corporais, despertando a reflexão de que o conhecimento verdadeiro se faz no corpo próprio, na nossa imersão no mundo, modo fundamental de sermos e estarmos no mundo, de nos relacionarmos com ele e ele conosco. Para tanto, a intenção desta pesquisa é apresentar a noção de corpo em Descartes, tendo em vista que a filosofia moderna inaugurada pelo filósofo no século XVII sofisticou a negação do corpo encontrada em toda a história da filosofia e em pensadores clássicos como Platão e Santo Agostinho. Tanto na obra *Meditações Metafísicas*, como *As Paixões da Alma*, o filósofo Descartes cria a famosa dicotomia: de um lado a mente; consciência; alma e pensamento (*res cogitans*). Do outro, o corpo (*res extensa*), submetido às leis da mecânica. Este age como máquina e funciona de acordo com as leis universais que a ciência tem por ocupação estudar. Para Descartes há uma superioridade da alma em relação ao corpo. Cindidos, corpo e mente entram em conflito e a educação tecnológica parece continuar esta cisão, como argumentaremos neste estudo.

**Palavras-chave:** Corpo; Descartes; Educação Tecnológica; Filosofia.

## INTRODUÇÃO

A relação quiasmática entre corpo, educação tecnológica e filosofia é tema de discussão deste estudo. Sabemos que o corpo há muito é estudado por teóricos das mais diversas áreas. Dentre elas estão pesquisas pioneiras com enfoque histórico e filosófico. Desde a filosofia clássica de Platão encontramos reflexões sobre o corpo, comoveremos brevemente neste artigo.

Também se podem destacar estudos voltados à estética e à política do corpo. As pesquisas mais recentes, a partir do século XIX, concentram suas discussões na área da cultura que envolve a psicanálise, o pós-estruturalismo e a semiótica. No âmbito educacional, poucas pesquisas trabalham com o referido tema. Em pesquisas realizadas no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sem a intenção de uma natureza quantitativa e bibliográfica, a temática do corpo nas teses e dissertações aparece principalmente em estudos na modalidade da Educação Infantil e da Educação Física que, ainda assim, elevam o conceito de corpo numa compreensão herdada do cartesianismo. Na Educação Infantil, nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, recomenda-se a educação do corpo para melhorar a qualificação da cognição. Na Educação Física, o corpo passa a existir apenas em "lócus" extraclasse, ou seja, como se o espaço do intelecto, sala de aula, fosse desprendido do corpo. Na mesma linha de pensamento e estudo da Educação Física, encontramos também o tema sobre o corpo na área da Educação Artística. No entanto, em todos os estudos o que observamos é a fragmentação do binômio corpo-mente.

---

\* Mestre em Educação Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (PPGET) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Email: <[cinpotiana@gmail.com](mailto:cinpotiana@gmail.com)>.

\*\* Doutora em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), professora do PPGET/CEFET-MG. Email: <[deborapazetto@gmail.com](mailto:deborapazetto@gmail.com)>.

No âmbito da Educação Tecnológica, há pouquíssimas pesquisas acadêmicas indexadas no Banco de Teses e Dissertações (BTD) na CAPES que erigem a questão do corpo e nenhuma delas trata como reflexão de cognição e autonomia do sujeito. Se há poucas pesquisas que referenciam o corpo, qual a necessidade de trazer à tona tal reflexão? Que contribuição a temática em questão oferece para pesquisadores e estudiosos da área da Educação Tecnológica?

Grinspun (1999) evidencia que o mundo tecnológico e as tecnologias exigem uma nova formação do ser humano, pois:

Vivemos um tempo em que o intelecto e o espírito, razão e emoção se integram, numa grande aventura de tentar conciliar todas as áreas da pessoa humana. Há uma tentativa de se vislumbrar o sujeito como um todo, de forma totalizante, sem fragmentá-lo (GRINSPUN, 2009, P. 31).

Em outro artigo, a saber, *Os novos paradigmas da educação: os caminhos viáveis para uma análise*, a mesma autora reforça esta questão:

Novos campos que vão surgindo devem unir o campo da objetividade, aqui tratado como área mais específica do conhecimento e da ciência, com a subjetividade e da afetividade com a intenção de se pensar uma nova educação para nosso tempo (GRINSPUN, 2017, p. 214).

Ao mesmo tempo em que a autora compreende que este novo modo tecnológico de ser no mundo demanda nova forma de nossa condição humana, ela também percebe que no âmbito educacional ainda estamos na trama do cartesianismo e há necessidade de compreender a educação integral, a partir do sujeito global. Ela afirma: "um dos pontos ainda em aberto é a integração dos aspectos cognitivos com os afetivos e emocionais. Na prática exige o desafio de integrar todos os saberes" (GRINSPUN, 2009, p.199).

As citações evidenciam que há necessidade de uma nova de visão de mundo, de sujeito e suas relações com os outros. As novas tecnologias reelaboram a convivência com o corpo "motor", "afetivo", "cognitivo" e, por isso, trazê-lo para reflexão e discussão na área da Educação Tecnológica parece ser de fundamental importância. Pensar o lugar do corpo na educação significa o desafio de nos percebermos como seres corporais, trazendo a reflexão de que o conhecimento verdadeiro se faz no "*corpo próprio*", usando o conceito do filósofo Merleau-Ponty, na nossa imersão no mundo, modo fundamental de sermos e estarmos nele. Precisamos desenhar novos mapas para compreender uma nova geografia do corpo neste tempo em que vivemos, apostando em formas mais flexíveis dos dispositivos que ainda usamos na educação. Parece que Merleau-Ponty apresenta uma maneira de romper com a dicotomia cartesiana, trazendo as manifestações artísticas para "ensinar" a filosofia a seguir outro caminho, diferente da ciência, mas não oposto a ela, como veremos neste artigo.

A filosofia pontyana nos ajuda a trazer a reflexão da expressão corpórea como expressão, do mundo como expressão, da relação de significação que envolve o corpo, o mundo e a sensibilidade. Pelo exposto, partimos da questão do corpo no início da modernidade filosófica, ou seja, apresentaremos como o corpo é substantivamente negado no pensamento de Descartes.

### **DESCARTES: A NEGAÇÃO DO CORPO E SUAS IMPLICAÇÕES**

Iniciamos nossa reflexão a partir de Descartes para entender onde surge com maior radicalidade a cisão entre corpo e mente. As ideias da filosofia cartesiana consignadas aqui não serão revistas como uma rigorosa reconstrução já elaborada por diversos autores. O texto pretende mostrar como a filosofia moderna inaugurada pelo filósofo no século XVII sofisticou a negação do corpo encontrada em toda a história da filosofia. Esta separação não nasce em Descartes, mas ele a aprofunda.

Embora separados por muitos séculos, a filosofia de Descartes se aproxima, em vários aspectos, da filosofia de Platão. Apenas com o intuito de validar que a modernidade procede esta negação; apresentamos a ideia platônica de corpo e alma sustentada nos argumentos da existência de duas dimensões da realidade na Teoria das Ideias. A primeira, que se refere às Ideias ou Formas, é uma realidade perfeita, ideal, eterna, imutável e suprassensível, na qual as coisas existem em suas formas puras. A segunda modalidade, que se refere ao mundo sensível e corporal, caracteriza a materialidade imperfeita, mutável, onde as coisas são apenas cópias e simulacros. A filosofia platônica compreende que o humano é alma e enquanto tal deveria habitar sempre a realidade das Ideias.

E o corpo? Qual é a sua importância na filosofia clássica de Platão? O corpo é apresentado como a prisão da alma, o cárcere, portanto, é substantivamente negado. Trazemos um fragmento da obra Fédon, para elucidar esta concepção:

E como referência à aquisição do conhecimento? O corpo constitui ou não constitui obstáculo, quando chamado para participar da pesquisa? (...) Ora, a alma pensa melhor quando não tem nada disso a perturbá-la, nem a vista, nem o ouvido, nem dor, nem prazer de espécie alguma, e concentrada ao máximo em si mesma, dispensa a companhia do corpo, evitando tanto quanto possível qualquer comércio com ele, e esforça-se por apreender a verdade. Certo. E não é nesse estado que a

alma do filósofo despreza o corpo e dele foge, trabalhando por concentrar-se em si própria? Evidentemente. Há de haver para nós outros algum atalho direto, quando o raciocínio nos acompanha na pesquisa; porque enquanto tivermos corpo e nossa alma se encontrar atolada em sua corrupção, jamais poderemos alcançar o que almejamos. E o que queremos, declaremo-lo de uma vez por todas, é a verdade (PLATÃO, Fédon 66b-d).

Observamos a partir do trecho escolhido que a alma, na filosofia platônica, é onde se atinge o conhecimento das ideias perfeitas, ou seja, a *epistême*. Do lado oposto, o corpo é o lugar da opinião e do falso conhecimento, ou seja, da *doxa*. O corpo não aparece como um elemento essencial para alcançar o conhecimento, mas é, para tal conquista, um obstáculo para o encontro com a verdade. Na obra *A República*, Platão discorre sobre o Estado Ideal, bem como sobre o homem ideal em sua doutrina. A formação do cidadão grego se dava por meio de uma educação (*Paideia*) que menosprezava o corpo em prol da libertação da alma. Platão aspirava a uma *Paideia* justa que fosse capaz de corrigir as distorções produzidas por poetas e sofistas e de colocar os cidadãos no caminho reto. Para tal, a reforma educativa do referido filósofo é pautada em critérios racionais. Em outras palavras, o corpo entra no programa educacional platônico para ser a morada da alma. O cuidado com o corpo por meio da ginástica aparece apenas com a finalidade de disciplinar o corpo com movimentos repetitivos para os fins da razão.

Descartes aprofunda essa ideia. Diferentemente de Platão, ele não tinha a intenção de criar um programa educativo, mas toda a articulação de seu pensamento vai na direção de encontrar um caminho seguro para a ciência. Em seu método científico, o corpo é o lugar do engano, dos sentidos, e não contribui com o caminho seguro para o conhecimento verdadeiro. Na obra *Meditações Metafísicas*, o filósofo cria a famosa dicotomia: de um lado a mente; consciência; alma e pensamento (*res cogitans*). Do outro, o corpo (*res extensa*), submetido às leis da mecânica. Este age como máquina e funciona de acordo com as leis universais que a ciência tem por ocupação estudar. Para chegar ao conhecimento verdadeiro, o Descartes duvida da evidência do corpo percebido e atribui à ciência o conhecimento da materialidade do corpo-máquina e à moral o exercício das suas paixões.

Na Segunda Meditação, Descartes nos informa que precisamos ter um conceito distinto de corpo em relação à alma. Ele diz: "Considerava-me, como tendo um rosto, mãos, braços e toda esta máquina composta de osso e carne, tal como ele aparece em um cadáver, ao qual eu designava o nome de corpo" (DESCARTES, 2004, p. 44). O filósofo apresenta a noção de corpo colocando-o como problema para o método em busca do conhecimento verdadeiro.

Sobre o corpo não tinha, na verdade, dúvida alguma e julgava conhecer-lhe a natureza distintamente. Tentava-se talvez descrevê-la tal qual minha mente a concebia, explicava-o desta maneira: entendo por corpo tudo o que pode terminar por alguma figura, estar circunscrito em algum lugar e preencher um espaço do qual exclui todo outro corpo. É percebido pelo tato, pelavista, pelo ouvido, pelo gosto, pelo olfato e é, também, movido de muitos modos, não em verdade por si mesmo, mas por outro, que o toca e do qual recebe a impressão. Pois, ter a força de mover-se a si mesmo, de sentir e de pensar, de modo algum julgava pertencer à natureza do corpo. Ao contrário, ficava antes admirado de encontrar tais faculdades em certos corpos (DESCARTES, 2004, p.47).

Nesta citação, Descartes observa que a dúvida revelou que estas convicções se sustentariam apenas pela certeza sensível. A pergunta pela existência de quem duvida, isto é, pensa, só pode ter coerência porque se existe enquanto se duvida. Daí a afirmativa que:

Ora, eu sou uma coisa verdadeira e verdadeiramente existente: mas que coisa? Disse-o: uma coisa que pensa. E o que mais? Excitarei ainda minha imaginação para procurar se não sou algo mais. Não sou este conjunto de membros; a que chama de corpo humano; não sou um vento, um sopro, um vapor (DESCARTES, 2004, p.46).

Ser algo pensante é o que o sustentará em toda a obra. E ser pensante não é ser corporal, no pensamento cartesiano. Todo conteúdo concreto de um *eu* só levaria a indagações intermináveis sobre sua condição última, por causa da impossibilidade imediata de atribuir uma natureza corporal ao *eu*. O pensamento, em Descartes, é o único atributo da alma que não se separa do *eu* e não duvidar de tudo, pois a natureza do *eu* exige que seja concebido o puro pensar. O *eu* está, dessa forma, separado do corpo e de outras faculdades que não o pensamento. Posto isso e convencido de que os sentidos podem nos enganar, Descartes argumenta que o corpo é todo tipo de objeto material que ocupa um determinado espaço, ligado ao sentido e submetido ao pensamento. Para validar esta afirmativa, o referido filósofo apresenta, no décimo-primeiro parágrafo das *Meditações*, o famoso exemplo do pedaço de cera. O que o filósofo faz é investigar o que de substancial haveria no objeto, ou seja, o que haveria de constante no corpo nesse experimento da cera com o fogo. Descartes conclui que o que é conhecido por nós enquanto corpos, só conhecemos através do intelecto e não pela imaginação e pelos sentidos, pois não os conhecemos de fato com as ações de ver e tocar, mas somente por compreendê-los no pensamento. Ele observa que:

Se a noção da cera parece ser mais nítida e mais distinta depois que ela foi descoberta não somente pela vista ou pelo tato, mas ainda por muitas outras causas, não devo conhecer a mim mesmo, porquanto todas as razões que servem para conhecer e conceber a natureza da cera, ou de qualquer outro corpo, prova mais facilmente e mais evidentemente a natureza de meu espírito? (DESCARTES, 2004, p. 55).

Rocha (2006) apresenta pontos importantes da Segunda Meditação sobre a distinção entre corpo e alma:

A análise da Segunda Meditação nos mostra que, ao introduzir o argumento em favor da distinção real entre corpo e alma, o objetivo imediato de Descartes é provar: 1) que certos atos indubitáveis não supõem extensão e, nesse sentido, não são modos da extensão; 2) que pensamento é atributo principal e, por isso mesmo, ser consciente da existência do pensamento é ser consciente da existência de uma substância cuja natureza é imaterial; 3) que esses atos indubitáveis são modos do pensamento; e **4) que o conhecimento da alma é a priori** (ROCHA, 2017, p. 132, grifo nosso).

Essa evidência do conhecimento da alma *a priori* divorcia definitivamente a mente do corpo. O eu pensante não depende do conhecimento dado pelos sentidos. Para Descartes, há uma superioridade da alma em relação ao corpo.

Apesar de o corpo ter sido posto em dúvida pelos argumentos da Primeira Meditação, Descartes examina se a descoberta desse “eu” não seria a reintrodução do corpo. A partir da definição de corpo mostra que não há qualquer razão para se atribuir corporeidade a esse eu (ROCHA, 2017, p.135).

Seguindo o pensamento do filósofo e as considerações da referida comentadora, podemos admitir o corpo como acessório submetido ao intelecto. Mas será que ele é somente servo da razão? Há cognição sem corpo? É possível pensar em um novo modo tecnológico de ser e estar no mundo deixando de lado a temática do corpo nas discussões sobre cognição, ética e estética?

Segundo autores que se debruçam na reflexão sobre tecnologia e técnica na Educação Tecnológica, como Grinspun e Machado, observa-se que a temática do corpo, direta ou indiretamente, torna-se fundamental para pensar os impasses que existem nesta modalidade educacional.

Para a construção de um novo paradigma na educação, entendemos que deveremos romper com os padrões estabelecidos [...]. Queremos educar um “homem inteiro”, que constrói o seu conhecimento, que pensa; que eleger seus valores, **que se emociona, que se move, que age**, e acima de tudo, que é (GRINSPUN, 2009, p. 239, grifo nosso).

Este convite para uma nova atitude na educação e, em especial, para a Educação Tecnológica é uma tentativa de romper com a clássica dicotomia cartesiana. Educar o ser humano para a ação, para o movimento e para as emoções não apenas resgata como válida o corpo enquanto “*lòcus*” de cognição. Esta constatação difere de uma educação pautada na razão pura. Não é possível pensar em uma educação emancipatória e igualitária sem superar a divisão clássica entre educação acadêmica e educação profissional, entre ciência e técnica, entre trabalho intelectual e manual. Em última instância, todos estes binômios apresentados reforçam a desvalorização do corpo, como estatuto inferior na hierarquia do conhecimento e, conseqüentemente, do trabalho.

Ginestie<sup>1</sup> parte do pressuposto de que há necessidade de uma metodologia particular para aprender e ensinar os saberes tecnológicos. [...] Para tanto, considera fundamental a revisão dos laços entre gestos, técnicas e tecnologias. [...] Para o autor, é a descrição dos gestos; entendido como espontaneidade, que funda a técnica (MACHADO, 2013, p.88).

Pensar sobre técnica, tecnologia e metodologia na educação tecnológica só é possível se ultrapassarmos a ideia de corpo como enganoso, como secundário, como suporte para a cognição na razão instrumental.

Acreditamos que, com a fenomenologia de Merleau-Ponty, podemos resgatar a importância do corpo. Para Descartes, quem vê e pensa é a alma e não o corpo. Para Merleau-Ponty, não há visão e pensamento sem corpo, tampouco sem alma – somos corpos, somos seres encarnados no mundo.

#### **A TRANSMUTAÇÃO DO CONCEITO DE CORPO EM MERLEAU-PONTY: DO CORPO-MÁQUINA PARA O CORPO-PRÓPRIO**

---

<sup>1</sup> Jacques Ginestie, professor do Instituto Universitário de Formação de Professores de Aix-Marseille da Universidade de Provence, França, doutorou-se por essa mesma universidade em 1992. Em interlocução com Haudricourt, Vygotsky, dentre outros pesquisadores, tem procurado responder aos problemas dos ensinamentos científicos e tecnológicos, particularmente a questões relacionadas aos temas da aprendizagem, da didática e da formação de professores nesta modalidade educacional.

No fim das contas, o problema de Descartes sobre o corpo é negar a sua existência e erigir a razão como o caminho possível para o conhecimento verdadeiro. Os filósofos modernos, em grande parte, deixarão o tema do corpo à margem dos estudos sobre as mais diversas áreas.

Posto isto, parece certo dizer que o corpo é uma questão teórica recente. Antes do século XIX, ele aparecia somente como coadjuvante da mente, do espírito, do intelecto. Em nossa cultura, herança de uma tradição filosófica dominada pelo platonismo e pelo cartesianismo, o corpo aparece apenas como secundário. A partir do século XX, surge um grande número de estudos sobre o referido tema. Segundo Marzano-Parisoli (2004), diversos estudiosos investigaram o corpo a partir do último século, principalmente antropólogos e sociólogos. Encontramos também excelentes estudos e contribuições de semiólogos, psicanalistas e filósofos. Sobre estes últimos, a autora diz que "os filósofos, particularmente os fenomenólogos, buscaram esclarecer o lugar do corpo no mundo, de um corpo-objeto-orgânico ao mesmo tempo de um corpo-sujeito-intencional" (MARZANO-PARISOLI, 2004, p. 9).

O que pretendemos neste estudo é exatamente entrelaçar corpo e mente, separados principalmente pela filosofia cartesiana, e criar uma "cisão que não separa", como nos ensina Merleau-Ponty. O corpo é o veículo do ser-no-mundo, é nosso veículo de existência. Concordamos com Marzano-Parisoli (2004) sobre o método fenomenológico. Merleau-Ponty, no Prefácio da obra clássica *Fenomenologia da Percepção*, discorre sobre os conceitos fundamentais do método fenomenológico.

Trata-se de descrever, não de explicar ou analisar. Essa primeira ordem que Husserl dava à fenomenologia iniciante ser uma "psicologia descritiva" ou de "retornar às coisas mesmas" é antes de tudo uma desaprovação da ciência. Eu não sou o resultado ou entrecruzamento de múltiplas causalidades que determinam meu corpo [...]. Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência de mundo sem a qual os símbolos da ciência não podem me dizer nada (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 269).

Diante de um cenário em que o problema filosófico principal tem como foco a produção de conhecimento humano pelo sujeito do pensamento, da razão instrumental, ou seja, um cenário que opõe sujeito e objeto, elevar o corpo parece uma possibilidade de vincular estes dois termos. Não é nem sujeito de conhecimento e nem suporte sensível das ideias, o corpo é encarnação, estrutura que envolve todo o ser no mundo.

A experiência do corpo próprio, ao contrário, revela-nos um modo de existência ambíguo. Se tento pensá-lo como um conjunto de processos em terceira pessoa – "visão", "motricidade", "sexualidade" – percebo que essas funções não podem estar ligadas entre si e ao mundo exterior por relações de causalidade, todas elas estão confusamente retomadas e implicadas em um drama único. **Portanto, o corpo não é um objeto.** Pela mesma razão, a consciência que tenho dele não é um pensamento, quer dizer, não posso decompô-lo e recompô-lo para formar uma ideia (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 2003-2004).

O ponto de vista pontyano carrega consigo o juízo de que somos presenças ativas no mundo, forçando-nos a ultrapassar a ideia de que seríamos objetos passivos à mercê da História ou da Ciência. Romper com estas dicotomias é a promessa da Fenomenologia para instaurar uma nova era das ciências do humano. O conceito de corpo-próprio em Merleau-Ponty é um nó de significações vivas e não uma lei, como acreditavam os modernos. O corpo pertence, simultaneamente, à ordem do "sujeito" e à ordem do "objeto" (usando a linguagem dos modernos). Para o filósofo, eu estou no mundo, assim como o mundo está em mim, "os corpos pertencem à ordem das coisas assim como o mundo" (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 133). Em outras palavras, não há separação do corpo como biológico ou fenomenológico.

A experiência de mundo não se deve à reconhecimento do conceito operada pelo "eu penso" cartesiano e nem é do tipo da unidade operada pelo conceito, mas é uma unidade de ordem perceptiva que sabe mais do que o pensamento pode ofertar para justificar, capaz de mostrar um "logos do mundo estético" que se forma com a experiência do corpo próprio. O mundo "me fala", "me solicita", desperta em mim uma cumplicidade.

Neste sentido, a arte difere da ciência. Enquanto a ciência erige o mundo como o "objeto em geral", o artista quer "emprestar seu corpo", deixar que o mundo se desvele por meio de seu estilo. Merleau-Ponty não apenas compreende como pretende uma filosofia que seja como uma obra de arte.

A fenomenologia (...) é laboriosa como a obra de Balzac, de Proust, de Valéry ou de Cézanne – pelo mesmo gênero de atenção e de admiração, pela mesma exigência de consciência, pela mesma vontade de apreender o sentido do mundo ou da história em estado nascente (MERLEAU-PONTY, 1999, p.20).

No fim das contas, não se trata de substituir o enigma do ser-no-mundo por questões internas às operações da ciência, mas, simplesmente, de abrir novamente a relação entre ciência e filosofia ou de inserir a ciência na dimensão do *mundo da vida*. Na tentativa de superar as dualidades herdadas da modernidade (sujeito-objeto, corpo-alma), Merleau-Ponty posicionou nosso corpo

antes mesmo de nossa experiência. Apenas somos capazes de sentir, pensar e desejar porque nossos corpos nos proporcionam vivências. Empregando o corpo, conhecemos o mundo e graças a ele a realidade externa se amalgama ao nosso ser, constituindo-o. "Eu não estou diante de meu corpo, estou em meu corpo, ou antes, sou meu corpo" (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 207 – 208).

Neste sentido, compreendemos o motivo do filósofo "tatear" em volta das manifestações artísticas. Ele não tinha interesse de fazer um tratado sobre a arte, sua intenção era compreender como se processa este caráter constitutivo do artista que "*empresta seu corpo*" e como se dá a gênese secreta das coisas em nosso corpo.

Não é ao objeto físico que o corpo pode ser comparado, mas antes à obra de arte. Em um quadro ou peça musical, a ideia só pode comunicar-se pelo desdobramento das cores e dos sons (...) um romance, um poema, um quadro, uma peça musical são indivíduos, quer dizer, seres em que não se pode distinguir a expressão do expresso, cujo sentido só é acessível por um contato direto, em que irradiam sua significação sem abandonar seu lugar temporal e espacial (MERLEAU-PONTY, 1999, p.210).

Não se trata, portanto, da passagem do objetivo ao subjetivo, mas da passagem de uma concepção de percepção natural, para a concepção de uma visibilidade ou experiência sensível cujo sentido é aberto e indeterminado. Na expressão artística é evidente o enlaçamento entre o vidente-visível, entre o real-imaginário, entre o singular-universal. O movimento, tato e visão constituem uma operação conjunta de sentidos que se deve explicitar: a visão não é de um vidente puro, pensamento ou consciência, que teria o mundo diante de si, nem é simples reflexo. É visão de um corpo que se movimenta entre as coisas. Há um sentido *afetivo* que o corpo possui através do movimento que ele executa no mundo. É o corpo que se expressa, gestualmente, silenciosamente. A expressão é, então, o gesto com o qual o corpo se comunica com o mundo. E ele se move de acordo com a sua afetividade e expressa este movimento na intersubjetividade<sup>2</sup>.

O corpo é nosso meio geral de ter um mundo. Ora ele se limita aos gestos necessários à conservação da vida e, correlativamente, põe em torno de nós um mundo biológico; ora, brincando com seus primeiros gestos e passando de seu sentido próprio a um sentido figurado, ele manifesta através deles um novo núcleo de significação: é o caso dos hábitos motores da dança. Ora enfim a significação visada não pode ser alcançada pelos meios naturais do corpo; é preciso então que ele construa um instrumento, e ele projeta em torno de um mundo cultural (MERLEAU-PONTY, 1999, p.203).

Mover-se é pensar. Nesse sentido, Merleau-Ponty é assaz claro quando defende que a vivência do corpo próprio se diferencia dessa ideia secular que separa o sujeito do objeto e o objeto do sujeito e que entende o corpo enquanto um pensamento, enquanto uma ideia. Ora, é nesse momento em que o corpo é tomado em realidade que ele se torna sujeito. Não mais o sujeito cartesiano, e sim um sujeito englobante, que existe entre as coisas e que pode, simultaneamente, vê-las e tocá-las.

O lugar da arte, como a dança, a literatura e especialmente a pintura na filosofia pontyana é que podemos "redescobrir esse mundo em que vivemos, mas que somos sempre tentados a esquecer" (MERLEAU-PONTY, 1999, p.2). Urge conciliar corpo e mundo, como fazem as manifestações artísticas, para o campo da educação. Do contrário, continuaremos considerando o intelecto superior ao corpo, o trabalho intelectual superior ao trabalho manual/ gestual; a ciência superior aos demais saberes.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com essas breves considerações, buscamos compreender as consequências da ideia cartesiana sobre o corpo, que o exclui substantivamente da alma. Podemos dizer que Descartes estabeleceu um conceito tecnomecânico, pois o corpo-máquina engloba as áreas da física, da biologia/anatomia. Na visão cartesiana, o máximo que pode acontecer é que a alma esteja unida ao corpo, mas ela não faz parte do corpo, não se confunde ontologicamente com ele, como podemos ler na obra *Meditações Metafísicas*. Somos herdeiros desta perspectiva, ou seja, desenvolvemos uma biologia e uma psicologia, cada uma falando de forma específica, mas sempre tomando o corpo sempre como algo distinto do pensamento.

Contrário ao pensamento e herança cartesiana, Merleau-Ponty aponta que o corpo não é a sede da minha alma, mas a carne do meu ser. Ele é o registro da minha situação no mundo. Tudo o que sou e faço é corporal. A opção pela análise fenomenológica de Merleau-Ponty abre perspectivas que permitem ultrapassar os antigos conceitos do corpo como máquina, como órgão executor ou como objeto de propriedade.

---

<sup>2</sup> A noção de intersubjetividade, no pensamento pontyano, não diz respeito a uma concepção clássica que seria a relação entre as consciências, entre sujeitos, mas a uma noção hermenêutica, que coloca o corpo sempre em relação ao mundo e, portanto, em relação com as coisas e com os outros. Na Fenomenologia da Percepção ele utiliza este conceito e, em outros textos ele trabalha com a ideia de intercorporeidade, como na sua obra póstuma *O visível e invisível*.

Os artistas já sabem disso. A plasticidade do movimento dos bailarinos, as pinceladas dos pintores trazendo o mundo "em estado de pintura" revelam esta simbiose entre o mundo e o corpo.

A nossa proposta em considerar o corpo próprio como base educativa é criar condições de fundar uma educação que considera a condição humana em sua totalidade complexa e universal, de modo que os indivíduos estejam representados no corpo-sujeito, consciente de si, do outro e de seu estar no mundo, sendo, por isso, capazes de produzir ações significativas, responsáveis e intencionais.

#### **REFERÊNCIAS**

DESCARTES, R. **Meditações Metafísicas**. São Paulo: Ática, 2004.

GRINSPUN, M.P.S. Educação Tecnológica. In: GRINSPUN, M.P.S (Org.). **Educação Tecnológica: desafios e perspectivas**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GRINSPUN, M.P.S. Os novos paradigmas da educação: os caminhos viáveis para uma análise. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.98, n. 248, 2017. pp 211-242. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br>>. Acesso em: ago.2019.

MACHADO, L.R.S. Saberes Tecnológicos, Teoria da Atividade e Processos Pedagógicos. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.22, n.1, p. 77-93, jan./abr.2013. Disponível em: <[www.fae.ufmg.br/trabalhoeeducacao](http://www.fae.ufmg.br/trabalhoeeducacao)>. Acesso em: ago.2019.

MARZANO-PARISOLI, Maria Michela. **Pensar o corpo**. Petrópolis, Editora Vozes, 2004.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

PLATÃO. **Fédon**. Tradução de M. T. Schiappa de Azevedo. Brasília: Editora da UNB, 2000.

ROCHA, E. M. **Observações sobre a Sexta Meditação de Descartes**. Cad. Hist. Fil. Ci. Campinas, Série 3, v. 16, n. 1, pp. 127-144. Disponível em: <<https://www.cle.unicamp.br>>. Acesso em: ago.2019.

# A REDE IBERO-AMERICANA DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EVASÃO ESCOLAR – RIMEPES

PASSADES, Denise Bianca Maduro Silva\*

## RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar a produção científica da Rede Ibero-americana de Estudos e Pesquisas sobre Educação Profissional e Evasão Escolar – RIMEPES. Criada em 2009, e coordenada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosemary Dore Heijmans, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a RIMEPES, registrada no diretório de grupos de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, envolve a participação de 33 pesquisadores e 27 instituições educacionais de 11 países da América Latina (Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Cuba, México, Peru e Uruguai) e da Europa (Itália, Portugal e Espanha), além da parceria em publicações com investigadores dos Estados Unidos e Japão. A RIMEPES tem por objetivo analisar os processos de evasão escolar na educação técnica profissional de nível médio, debater os resultados de investigações realizadas sobre essa temática e identificar perspectivas para trabalhos conjuntos entre investigadores, instituições e países que compõem a rede. Desde a sua criação, a rede vem promovendo intercâmbios de pesquisa e discussões sobre o tema, nos âmbitos nacional e internacional, por meio de diferentes atividades, destacando-se: a celebração de acordos de cooperação internacional, missões acadêmicas nas instituições parceiras, publicações conjuntas entre os integrantes da rede, organização e formalização de uma associação nacional de prevenção à evasão, e organização de eventos científicos. A RIMEPES organizou na UFMG quatro Colóquios Internacionais sobre Educação Profissional e Evasão Escolar, nos quais houve participação de representantes dos diferentes países integrantes da rede (2009, 2011, 2013 e 2015). A RIMEPES também organizou três *workshops* nacionais sobre a Evasão na Educação Profissional Técnica e Tecnológica, em 2012, 2014 e 2016. Destaca-se também a pesquisa realizada entre 2010 e 2014 denominada "Educação Técnica de Nível Médio da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais: organização dos IFs, políticas para o trabalho docente, permanência / evasão de estudantes e transição para o ensino superior e para o trabalho" (Edital 38/2010/CAPES/INEP – Programa Observatório da Educação - OBE- DUC). No presente trabalho a produção acadêmica da RIMEPES sobre educação profissional e evasão escolar será analisada por meio da discussão de livro e artigos produzidos pelos investigadores da rede e divulgados em seu site ([www.fae.ufmg.br/rimepes](http://www.fae.ufmg.br/rimepes)), dos resultados da pesquisa desenvolvida no âmbito do OBEDUC, de teses doutorais defendidas por integrantes da rede e orientadas por sua coordenadora, e dos anais dos eventos mencionados. Acredita-se que a diversidade e quantidade de trabalhos analisados poderá proporcionar não apenas um inventário da produção da RIMEPES, mas também um panorama nacional e internacional do campo de produção científica sobre evasão escolar e educação profissional.

**Palavras-chave:** Evasão Escolar; Rede Ibero-Americana de Estudos e Pesquisas Sobre Educação Profissional e Evasão Escolar; Rimepes.

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo apresentar produção científica da Rede Ibero-americana de Estudos e Pesquisas sobre Educação Profissional e Evasão Escolar (RIMEPES). Criada em 2009, e coordenada pela Profa. Dra. Rosemary Dore, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a RIMEPES, registrada no diretório de grupos de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, envolve a participação de mais de 30 pesquisadores e 27 instituições educacionais de 10 países da América Latina (Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México, Peru e Uruguai) e da Europa (Itália, Portugal e Espanha)<sup>1</sup>. A RIMEPES tem por objetivo analisar os processos de evasão escolar na educação técnica profissional de nível médio, debater os resultados de investigações realizadas sobre essa temática e identificar perspectivas para trabalhos conjuntos entre investigadores, instituições e países que compõem a rede (RIMEPES, 2013).

Desde a sua criação, a rede vem promovendo intercâmbios de pesquisa e discussões sobre o tema, nos âmbitos nacional e internacional, por meio de diferentes atividades, destacando-se: a celebração de acordos de cooperação internacional, missões acadêmicas nas instituições parceiras, publicações conjuntas entre os integrantes da rede, organização e formalização de uma associação nacional de prevenção à evasão (Associação Brasileira de Prevenção da Evasão na Educação Básica e Superior – ABAPEVE), e organização de eventos científicos.

A RIMEPES organizou na UFMG quatro Colóquios Internacionais sobre Educação Profissional e Evasão Escolar, nos quais houve participação de representantes dos diferentes países integrantes da rede (2009, 2011, 2013 e 2015). A RIMEPES também organizou três Workshops Nacionais sobre a Evasão na Educação Profissional Técnica e Tecnológica, em 2012 (na UFMG), 2014 (no *Instituto Federal de Brasília*) e 2016 (no *Instituto Federal Catarinense*). Todo material produzido no

\*Doutora em Educação pelo PPGE/Doutorado Latino-americano em Educação da FaE/UFMG. Email: <[denisebianca@ufmg.br](mailto:denisebianca@ufmg.br)>.

<sup>1</sup> Dados de jun.2017, conforme Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1341301481663526>) e página eletrônica da RIMEPES.

âmbito dos Colóquios Internacionais e dos Workshops Nacionais (anais de resumos, livro, apresentações, gravações audiovisual das conferências<sup>2</sup>, etc.) está disponível no site da RIMEPES de forma gratuita, em <<http://www.fae.ufmg.br/rimepes/>>.

Destaca-se também a pesquisa realizada entre 2010 e 2014 denominada "Educação Técnica de Nível Médio da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais – RFEPT/MG: organização dos Institutos Federais - IFs, políticas para o trabalho docente, permanência / evasão de estudantes e transição para o ensino superior e para o trabalho" (Edital 38/2010/CAPES/INEP – Programa Observatório da Educação - OBEDUC<sup>3</sup>) (RIMEPES, 2017).

No presente trabalho a produção acadêmica da RIMEPES sobre evasão escolar e educação profissional será analisada por meio da discussão detalhada de livro com artigos escritos pelos investigadores que compuseram a rede ao longo desses anos (DORE et al, 2014), apresentando, dentre outros, resultados da pesquisa desenvolvida no âmbito do OBEDUC e em teses doutorais defendidas por pesquisadores integrantes da rede e orientadas por sua coordenadora. Acredita-se que os trabalhos analisados poderão proporcionar não apenas uma síntese da produção da RIMEPES, mas também uma visão nacional e internacional do campo de produção científica sobre evasão escolar e educação profissional.

### **EVASÃO NA EDUCAÇÃO: ESTUDOS, POLÍTICAS E PROPOSTAS DE ENFRENTAMENTO**

O livro, produzido pela RIMEPES e publicado em parceria com o Instituto Federal de Brasília<sup>4</sup>, em 2014 (DORE et al), e que leva o mesmo nome dessa seção, é um dos primeiros lançados no país sobre o problema da evasão escolar, que explodiu com a ampliação do acesso à educação de nível médio, especialmente o ensino técnico.

Neste trabalho optou-se por descrever a produção científica da RIMEPES entrelaçada à apresentação de seu único livro publicado até o momento e principal referência bibliográfica, por possibilitar por meio dos artigos a narração dos achados da pesquisa do OBEDUC e dos trabalhos dos doutorandos envolvidos com o mesmo, além de demonstrar a cooperação internacional e interinstitucional presente no grupo de pesquisadores, ao se discutir, na educação profissional, a evasão escolar, um problema multifacetado envolvendo questões econômicas, políticas, estruturais da sociedade, institucionais e individuais.

Um dos resultados negativos do abandono escolar é a dificuldade dos indivíduos em se inserir no mundo do trabalho, sem uma qualificação profissional, o que traz consequências indesejáveis para ele e para o crescimento econômico dos países. Em *Crescimento econômico e educação: o papel das desigualdades sociais*, o economista Fiorentini (2014) situa esse problema no contexto internacional; argumenta que a persistência das desigualdades exerce impacto negativo sobre o crescimento e desenvolvimento das nações, sendo, portanto, fundamental o investimento do setor público em educação.

As desigualdades educacionais relacionam-se não só à estrutura econômica, mas às políticas públicas adotadas nas últimas décadas. As reformas neoliberais obedecem a critérios econômicos homogêneos, centrados mais nos meios do que nos fins, desconsiderando a participação da sociedade, a diversidade dos povos e as crescentes desigualdades. Esse é o foco do artigo de Martínez (2014), em *Educación y trabajo juvenil: los desafíos de la educación media técnica profesional en Chile*. Martínez destaca que nas últimas décadas em América Latina têm-se implementado reformas com o objetivo de resolver o problema da cobertura, da qualidade e equidade do sistema educativo. Porém, para o autor, essas reformas têm obedecido fundamentalmente a critérios econômicos homogêneos ditados por instâncias de ordem mundial: primeiro Banco Mundial junto ao Fundo Monetário Internacional e depois, para o caso chileno, a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OECD). A intervenção se caracteriza por metodologias e dispositivos instrumentais de medição e standardização, o que, para o autor, são modelos homogêneos e exógenos de reforma, centradas mais nos meios do que nos fins, como se estes estivessem dados e fossem a manutenção da atual ordem social e econômica, não levando em conta a participação da sociedade no desenho da educação, a diversidade dos povos e as crescentes desigualdades.

Desde nuestra mirada, la crisis de nuestros sistemas educacionales actuales no compete o responde solamente a temas de gestión y finanzas; de acceso o cobertura; de rendimientos o estándares; de sofisticados y rigurosos sistemas de

---

<sup>2</sup> Os vídeos também podem ser acessados pelos canais no *youtube* da RIMEPES em <<https://bit.ly/2S07MKW>>. Acesso em: 6 jul.2019.

<sup>3</sup> Neste texto são apresentados alguns trabalhos presentes no livro relativos às dimensões da permanência / evasão de estudantes e transição para o ensino superior e para o trabalho. Para aprofundamento sobre a organização dos Institutos Federais – IFs, ver Amorim (2013). Para a autora, os IFs representam uma nova institucionalidade adquirida com a Lei nº 11.892/2008, mas que remonta a uma história de longa data da educação profissional no país.

<sup>4</sup> Os professores do Instituto Federal de Brasília Araújo, Nascimento da Silva e Mendes (2014) assinam a introdução.

evaluación o control, o de substituir horas de una materia por otra. Lo que está en juego finalmente, es una crisis de su legitimidad democrática: ya no se cree que la educación latinoamericana sea un camino de movilidad social. (MARTÍNEZ, 2014, p. 96)

Fornecendo um panorama da educação técnica no Chile, o autor relata que o país tem uma concentração de matrículas em escolas públicas que saiu de 78% em 1980 para 40% em 2013. No total são 950 estabelecimentos de Educação Média Técnico Profissional no Chile, sendo 46% de administração municipal e 54% subvencionada. O currículo contempla dois anos de especialidade, depois de 8 anos de educação básica e 2 de educação média geral. O autor também conta que nas duas últimas décadas 44,3% das matrículas nos dois últimos anos do ensino médio se concentram na Educação Média Técnico Profissional (EMTP) contra 55,3% que registra a Educação Média Humanista-Científica (EMHC). Ainda, sobre a matrícula na EMTP, 64% provêm de setores de baixos ingressos e com menor rendimento acadêmico durante a educação básica, e geralmente são a primeira geração a alcançar este nível educativo. A deserção é menor na EMTP (6,2%) que na EMHC (9,4%), sendo que nos setores mais vulneráveis da sociedade quase um 20% dos alunos da EMHC não a concluem. Vinculando os fatores de desempenho prévio e de vulnerabilidade, para o autor, se confirma que a EMTP é 18 vezes mais efetiva na retenção dos estudantes. Aqui, investir na educação profissional é investir a favor da maior inclusão.

Aguero (2014), por sua vez, também aborda as reformas neoliberais na educação em *La política de educación técnica para el trabajo en el Perú entre los años 1990 y 2013*. Para o autor, a partir dos anos 1990, o governo promoveu a abertura dos mercados, a mercantilização da educação e a regulação e padronização da qualidade educativa. Contudo, as propaladas melhorias para a educação técnica no país não foram alcançadas.

As políticas neoliberais para a educação reforçam a dualidade entre formação técnico-profissional, destinada a funções subalternas na atividade produtiva, e a formação acadêmica, voltada a preparar quadros dirigentes, tema que já vem sendo estudado pela coordenadora da RIMEPES, professora Rosemary Dore (1982)<sup>5</sup>. A democratização crescente do acesso à escolarização de nível médio, em âmbito mundial, não contrariou essa tendência, mas a fortaleceu e aprofundou; o ensino secundário continua sendo espaço de lutas concorrenciais em torno de posições sociais desejáveis. Esse problema é abordado por Antunes e Sá (2014) em *Quatro décadas de Portugal democrático. O que oferece aos jovens a educação profissional de nível secundário?* Os autores sintetizam quarenta anos de políticas educativas em Portugal, argumentando que o ensino médio técnico se insere na estrutura dual de organização da escola, que reproduz social e culturalmente as desigualdades sociais. Desta forma a educação instala e duplica clivagens sociais, já que segmenta a população com distintas origens, percursos escolares e destinos sociais. Para os autores, o efeito de seleção deslocou-se, no caso português, nas últimas quatro décadas, do acesso para os processos internos ao desenvolvimento do currículo que levam à evasão. Por esses motivos, o ensino médio passou a incorporar um projeto explícito de democratização social e um projeto implícito de legitimação da reprodução e da hierarquia social baseada nos diplomas.

Questões estruturais dos sistemas de ensino também são tratadas em *Políticas, itinerarios y formación docente en la formación profesional española*. Primeiramente, Pareja (2014) revisa a história de políticas de formação profissional de nível médio na Espanha até chegar aos dias atuais. Em seguida, explica os itinerários da formação profissional, sociologicamente entendidos como uma construção social a partir das limitações e oportunidades do entorno educativo e a partir das opções dos indivíduos. Termina o texto examinando a formação de professores para esta modalidade de ensino. Pareja relaciona a crise do ensino técnico ao caráter contraditório do nível médio: sua função compreensiva, pois como estágio final da educação obrigatória representa o capital cultural mínimo e as competências básicas a serem oferecidas a todos para exercício da cidadania, e sua função seletiva, por realizar a preparação para a escolaridade pós-obrigatória, a economia competitiva e a sociedade estratificada e legitimada pela meritocracia.

Desigualdade social e exclusão educacional caminham juntas e constituem o termômetro dos desafios da sociedade capitalista, principalmente em relação aos jovens e à sua formação escolar, problema que atinge diferentes países, sendo ressaltado, no caso da Itália, por Salatin (2014), em *Educación técnica de nivel medio na Itália: quais políticas? Destinadas a quais jovens?* Segundo o autor, a educação técnica italiana se insere no segundo ciclo da instrução e da formação (ISCED3), isto é, o ciclo para os jovens egressos da escola média de primeiro ciclo (ISCED2), com idade entre 14 e 19 anos. A partir da Reforma da Educação de 2007, que introduziu a obrigatoriedade até os 16 anos, o autor apresenta duas tendências principais para o desenho da escola média (ISCED3): os liceus (escolas de formação generalista) e institutos técnicos e profissionais (de tipo especializado). O setor técnico e profissional engloba: 1) o ensino técnico de gestão estatal, com duração de cinco anos, que fornece educação cultural, técnica e científica voltada para os domínios

<sup>5</sup> As pesquisas coordenadas anteriormente pela Professora Rosemary Dore relativas ao mundo do trabalho, políticas públicas e formação humana (sua linha de pesquisa no Programa de Pós-graduação em Educação da UFMG) constituem sólida base teórica que orienta e articula os trabalhos da RIMEPES.

tecnológicos fundamentais para a inovação industrial e para o desenvolvimento econômico do país, 2) o ensino profissional de gestão estatal com duração de cinco anos voltado para setores industriais e artesanais e de serviços, e 3) a educação e formação profissional de gestão regional com duração de três ou quatro anos, voltada para preparar operadores para mercados de trabalho regionais e pequenas empresas. O autor revela que para o ano letivo de 2013-2014, os estudantes que passam do fundamental para o ensino médio escolhem aproximadamente: 49% os liceus, 31% os institutos técnicos (com predominância do sexo masculino) e 20% escolhem os institutos profissionais.

Sobre o abandono escolar, segundo Salatin (2014), o indicador mais utilizado na União Europeia é o abandono precoce da escola, que tem como referência a quantidade de jovens com idades entre 18 e 24 anos que possuem apenas a "licença média" (prova feita após os 3 primeiros anos do ensino secundário, que permite a obtenção da licença média para que se frequente a escola secundária de segundo grau) e estão fora do sistema de educação. Segundo levantamento do autor, em 2012, os jovens italianos entre 18 e 24 anos de idade, que abandonaram os estudos totalizam 758 mil. Os jovens que possuem apenas o certificado de licença média e pararam de estudar corresponde a 17,6%, contra a média de 12,8% da UE. Já entre 14 e 17 anos, 5% da população italiana está fora de itinerários escolares, 117 mil adolescentes.

Segundo informações que o autor apurou junto ao Ministério da Instrução, da Universidade e da Pesquisa Italiano, "o abandono é quantificado pela diferença entre os dados iniciais dos alunos inscritos e os dados no final de cada ano escolar" (Salatin, 2014, p. 202), e foi chamado de "risco de abandono", assim entendido é "quando a interrupção dos estudos não exclui a possibilidade de um retorno do aluno ao sistema escolar em anos posteriores" (Salatin, 2014, p. 202). No ano letivo de 2011-2012, o número de alunos em risco de abandono foi igual a 31.397 para os três últimos anos da escola média italiana. A maior evasão neste período está nos Institutos Profissionais e nas escolas particulares. O fenômeno do abandono também atinge mais aos homens e a região sul da Itália. Com relação à idade 0,1% está abaixo de 14 anos, 6,1% está entre 14 e 16 anos, 28,8% entre 16 e 18 anos e mais de 65% atingiu a maioridade. O abandono consiste um problema real na Itália, que se acumula ano a ano, e que desafia o poder público.

Um dos fatores mais associados ao abandono é a necessidade dos estudantes de trabalhar. Os complexos vínculos entre escola e trabalho são tratados em três artigos no livro. Um deles é de Miranda e Corica (2014), da Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO- Argentina: *El vínculo entre la educación secundaria y el mundo del trabajo: tensiones entre su complementariedad y su mutua exclusión*. Elas discutem os processos de inserção no trabalho dos estudantes na Argentina, por meio de questionários aplicados às turmas do último ano do ensino médio, em 1999, e reaplicados em 2011. As pesquisadoras identificaram que, em 2011, havia menos jovens no último ano trabalhando, contudo, havia mais jovens com experiências de trabalho, cujo caráter era mais esporádico, descontínuo e instável e que o trabalho para esses não tinha sentido excludente e sim complementar aos seus projetos de vida. Esses resultados revelam como os sentidos da transição da escola para o mundo do trabalho podem variar conforme as políticas públicas vigentes. Para as autoras em 2011 a existência de um maior número de políticas públicas de combate à desigualdade social na Argentina, com especial aposta à educação, permitiu que os jovens escolhessem experiências de trabalho que permitissem maior flexibilidade e que não comprometessem seus projetos de vida.

Outro estudo, realizado em Portugal, é o de Almeida, Gros, Machado e Queiroz (2014), *Itinerários de transição escola-trabalho de jovens formados em centros de formação profissional: desenho do projeto de investigação*. É sobre a trajetória de alunos de cursos de qualificação inicial de centros de formação profissional na transição ao mundo do trabalho, discutindo metodologias para analisar esse complexo percurso<sup>6</sup>. Investigar a transição da escola para o mundo do trabalho apresenta-se como um grande desafio para os pesquisadores, principalmente quando se investigam os que abandonam a escola, que, por vezes se recusam a colaborar com os pesquisadores. Os evadidos sentem-se frustrados ou são estigmatizados por suas escolhas, que, em verdade, não podem ser relegadas apenas a uma questão de foro íntimo. As autoras atentam para a necessidade de ter em conta também questões macro-sociais ao se estudar as trajetórias individuais na transição escola e trabalho, tanto para aproximação do sujeito da pesquisa como para análise dos resultados.

No Brasil, a transição da escola técnica ao trabalho é objeto do artigo *Transição escola – trabalho e perfis de estudantes evadidos e diplomados na educação profissional técnica no Brasil*, elaborado

---

<sup>6</sup> Esta pesquisa também foi detidamente analisada durante minicurso ministrado pela Professora Doutora Maria Sidalina Almeida, em 2013, no Programa de Pós-graduação em Educação da UFMG, sobre as transições dos jovens entre a escola regular, a formação profissional e o mundo do trabalho, à convite da RIMEPES.

por Paixão<sup>7</sup>, Dore, Margiotta e Laudares (2014). Os autores desenham os perfis sócio-demográfico, econômico, educacional e ocupacional de 1.504 indivíduos que estão no mercado de trabalho, tratados como uma amostra dos que obtiveram o diploma do ensino médio técnico (724) e dos que evadiram (762) da RFEPT/MG entre 2006 e 2010. Mostram que os diplomados apresentam perfil ocupacional significativamente melhor do que o dos evadidos, que ficam estagnados. A grande maioria dos diplomados estava trabalhando em áreas afins à formação profissional recebida na escola e em torno de 60% a 70% dos respondentes, continuavam estudos em cursos superiores vinculados à sua formação técnica, indicando um percurso de transição escola-escola verticalizado. Esses resultados ressaltam a necessidade de se garantir a permanência desses estudantes no ensino médio técnico pensando na melhoria do perfil ocupacional.

Os dados analisados no artigo acima resultam de uma ampla pesquisa, coordenada pela professora Rosemary Dore e realizada no âmbito de relações interinstitucionais da RIMEPES, participando, além da UFMG, a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e o Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET- Minas, sobre evasão e permanência no ensino médio técnico da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais (RFEPT/MG), entre os anos de 2006 e 2010, o já mencionado OBEDUC<sup>8</sup>. Também baseando-se nas informações dessa pesquisa, foi escrito o artigo *Evasão nos cursos técnicos de nível médio da rede federal de educação profissional de Minas Gerais*, por Dore, Sales<sup>9</sup> e Castro. A (RFEPT-MG) engloba três tipos de instituições: 1 Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) com 7 *campi*; 4 Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades (ETU); e 4 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) com 30 *campi*; totalizando 41 unidades. Segundo Dore, Sales e Castro (2014), a pesquisa contemplou: revisão bibliográfica, levantamento quantitativo de estudantes<sup>10</sup> evadidos (9.950) e concluintes (17.683) do ensino médio técnico da RFEPT/MG para os anos de 2006 a 2010; o diálogo com diretores e professores da RFEPT-MG para construção de uma cartografia de indicadores conceituais sobre os fatores de evasão que seriam medidos por meio de questionário, cuja aplicação amostral (1.470 indivíduos) junto aos estudantes conformou a última etapa. A técnica de análise foi estatística descritiva e inferencial e análise de conteúdo (DORE; SALES, 2014). Ademais, para o estudo de suas trajetórias, foram traçados os perfis sócio-demográfico e econômico, educacional e ocupacional.

Dore, Sales e Castro (2014) contam que, dos 57 itens iniciais, na análise estatística, 21 apresentaram significância e adequação para análise, que foram agrupados em 8 fatores

---

<sup>7</sup> Paixão (2013) discute a *Transição de Jovens da Escola Técnica Média para o Mundo do Trabalho* a partir dos dados do OBEDUC sobre os evadidos e diplomados da RFEPT-Minas entre 2006 e 2010. Além das conclusões sobre a melhoria do perfil profissional dos diplomados em relação aos evadidos, apresentadas no artigo citado, em sua tese, Paixão irá refutar as afirmações de Castro (1994; 2008; 2011), amplamente difundidas em nossa sociedade, de que as escolas técnicas federais custam caro e servem para proporcionar ensino propedêutico de qualidade, ou seja, visando o ensino universitário, para uma elite burguesa. Esses argumentos, sem base empírica, serviram de justificativa, por exemplo, para as reformas dos anos 1990 no Brasil, quando a rede federal de escolas técnicas enfrentou a proibição, pelo Decreto n. 2.208/1997, do ensino médio integrado (de formação profissional e geral) e a falta de financiamento nacional. Paixão (2013) aponta sobre os estudantes evadidos e diplomados, que 62% vêm de famílias de renda até 3 salários mínimos, 80% vêm de escolas públicas e a grande maioria trabalha jornadas de até 40hs por semana.

<sup>8</sup> Citam-se dois artigos produzidos no âmbito do OBEDUC e publicados nos anais do II Workshop Nacional sobre evasão na educação profissional e tecnológica: *Análise qualitativa em uma amostra de alunos evadidos na educação profissional técnica de nível médio – um estudo de caso no CEFET-MG* (WILKEN, SILVA, LAUDARES, CASTRO, ANDRADE, 2016), que analisa as respostas aos 118 questionários da pesquisa do OBEDUC aplicados em 2012 aos alunos evadidos do CEFET-MG entre 2006 e 2010, encontrando o trabalho como principal fator relacionado à evasão (necessidade de trabalhar e/ou dificuldade de conciliar estudos e trabalho); *Entre a escola e o trabalho: trajetória dos evadidos dos cursos técnicos do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais* (ALKMIN e SOUZA, 2016), este texto também se baseia na pesquisa do OBEDUC realizando um recorte sobre as causas de evasão nos cursos técnicos de nível médio do referido Instituto, conclui-se que as questões econômicas, sociais e culturais dos estudantes aos quais as políticas educacionais se destinam devem ser tidas em conta para que se possa evitar o abandono precoce dos estudos. ALKMIN (2015) também irá expandir os trabalhos realizados no âmbito do OBEDUC em sua tese doutoral discutindo a empregabilidade dos egressos dos cursos superiores de tecnologia e atestando o sucesso da implantação dos IFs em algumas regiões em sua articulação com o mercado produtivo.

<sup>9</sup> Sales (2014) defendeu a tese intitulada *Transição da Formação Técnica de Nível Médio para o Ensino Superior: Trajetórias de Alunos da Rede Federal de Educação Profissional de Minas*, a partir de dados coletados durante o OBEDUC. A autora examina por meio de metodologia qualitativa e quantitativa quais os fatores individuais e institucionais que influenciam na escolha pelo curso superior e qual o papel que a educação técnica joga nesta escolha. Uma de suas conclusões é de que o contexto social tem papel fundamental nessa escolha.

<sup>10</sup> i) Estudantes que abandonaram a escola técnica, entendidos como os que se inscreveram em cursos e estudaram na escola técnica, porém a abandonaram sem a obtenção do título de técnico; ii) Estudantes concluintes, aqueles que finalizaram com êxito os estudos regulares, estágios ou práticas e outras atividades previstas no plano do curso e que estão aptos a receber ou já receberam seus diplomas.

individuais e institucionais mais significativos associados ao problema do abandono escolar no ensino técnico, sendo: 1) necessidade de trabalhar, que está ligada à dimensão socioeconômica; 2) falta de identificação com o curso, representado com aspectos relacionados a desinteresse; 3) preferência por curso superior, que remete à maior valorização do profissional com curso superior e à falta de orientadores vocacionais; 4) problemas no curso e na aprendizagem, relacionados a dificuldades com as avaliações, modalidade dos cursos, excesso de conteúdo, falta de base teórica ou prática, que pode estar relacionado à má qualidade da educação em estágio anterior ou ao nível de exigência dos professores – alunos com atraso ou retenção nos cursos são mais propensos a evadir; 5) dificuldades financeiras e pedagógicas, que se referem à situação econômica dos estudantes que deixam o curso por falta de recurso para custeá-lo e a dificuldades pedagógicas, como desinteresse dos professores por sua formação; 6) falta de suporte acadêmico, representando falta de suporte de um profissional, monitoria, aulas extras, etc.; 7) falta de incentivo aos estudos pela escola, que indica a necessidade de se orientar os alunos ao estudo e desenvolvimento acadêmico; 8) falta de qualidade da escola, relacionada à falta de infraestrutura (biblioteca, sala de aula, laboratório, etc.) e de inabilidade didática do docente para ensinar ou mesmo à falta de interesse no alunado.

Outro texto sobre os fatores associados ao abandono escolar no Brasil, em escolas públicas de nível médio, agora estaduais e localizadas no Município de São Leopoldo/Rio Grande do Sul, é o de Fritsch, Vitelli e Rocha (2014), *Para que jovens? Que políticas? – perfil de alunos ingressantes no ensino médio e políticas educacionais*. A investigação foi realizada no período entre 2011 e 2013, em três escolas públicas estaduais de ensino médio no Município de São Leopoldo, totalizando 2.054 alunos. Os pesquisadores utilizaram dados secundários do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e questionário auto aplicado para acompanhar a trajetória escolar dos ingressantes no nível médio. Os resultados traçam o perfil das escolas, a defasagem idade-série (quando o estudante está pelo menos dois anos acima da idade para a série esperada), a taxa de abandono escolar (verificando a diferença do primeiro para o segundo e terceiro anos, não considerando a existência de transferências e ingressos de estudantes em séries intermediárias) e o perfil dos ingressantes no ensino médio por turno. De cada 10 estudantes que ingressam no primeiro ano, aproximadamente 6 não chegam ao terceiro, percebe-se que a maior perda está na passagem da primeira para a segunda série, 35,52%, e da segunda para a terceira série o percentual de perda de estudantes é de 23,03%. Na pesquisa qualitativa foram apontados os seguintes motivos para o abandono: estudantes do ensino fundamental despreparados para acompanhar o ensino médio, a mudança de uma escola municipal para outra estadual, e no caso do noturno também são apontadas com maior ênfase a cobrança do mercado de trabalho e a defasagem idade-série. Nas escolas pesquisadas 44,58% dos alunos, em 2010, estavam com defasagem idade-série, desses 43,5% abandonam a escola e 20,3% são reprovados, entre os não defasados escolarmente a taxa de abandono foi de 6,5% e a de reprovação de 19,2%. A maior taxa de abandono e defasagem idade-série foi encontrada no noturno. A informação de que o estudante do noturno tem um perfil de aluno trabalhador é confirmada pela investigação.

Os resultados da referida pesquisa indicaram que, além de existir uma parcela significativa de estudantes no turno noturno, trabalhando ou fazendo estágio, as cargas horárias de trabalho, principalmente para os alunos do turno noturno, são muito altas. Entre esses, 20,90% trabalham até 40 horas semanais, limitando a carga horária para trabalhos ou estudos extraclasse. Dos ingressantes no turno noturno, 35,7% já realizam estágio ou trabalham. Nesse mesmo turno, uma parcela significativa já está no mercado há pelo menos dois anos (11,90%). (FRITSCH, VITELLI, ROCHA, 2014, p. 150)

Os pesquisadores também concluem que os alunos com defasagem idade-série estudam e trabalham em maior proporção (41,78%) do que os demais (23,59%). Outro resultado importante encontrado por meio da aplicação dos questionários foi que existe uma relação direta entre o grau de escolaridade dos pais e o desempenho dos filhos. A título de conclusão, os autores dialogam com as políticas públicas educacionais pensadas para o ensino médio, demonstrando suas contradições e inadequações ao se aterem a uma proposta pedagógica tradicional e tecnicista, defendendo a necessidade de se pensar novas estratégias com foco no aluno para se combater de fato a evasão.

No artigo *Política de formación docente para educación profesional de nivel medio. La experiencia de México*, Fuentes e Huitrón (2014), professores da Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais – México, afirmam que a evasão escolar é um processo para o qual confluem diversos fatores, que não podem ser hierarquizados, mas em que a atuação e formação docente jogam papel chave. Os autores demonstram como cresceu nas últimas três décadas a assistência ao ensino médio no México, mas que não foi seguido de melhoria na qualidade e na equidade nesse nível de ensino, apenas um de cada quatro jovens mexicanos concluem o ensino médio. As justificativas para esta situação, segundo os autores, se encontram na invisibilidade dos estudantes frente aos professores, na falta de formação e atualização dos docentes do ensino médio, e na falta de ferramentas, metodologias e preparação necessária para acompanhar, canalizar e reter os

estudantes na escola, assim como para oferecer-lhes projetos de motivação permanente ao seu empenho.

Também considerando a má formação inicial dos professores na Colômbia como um dos fatores relacionados à evasão escolar, Macia (2014) assina o artigo *Formación inicial docente: sobre como se reproduce la baja calidad educativa*. O texto apresenta os resultados ruins dos estudantes nos exames finais das licenciaturas, evidenciando a baixa qualidade na construção de competências pedagógicas durante os cursos.

Existe unanimidade nas pesquisas sobre como lidar com o fenômeno da evasão escolar: a prevenção, adotar procedimentos para identificar os alunos que estão em situação de risco de abandonar a escola e envidar todos os esforços possíveis para impedir que isso ocorra. Depois que o aluno sai da escola, o seu retorno é muito mais difícil. A prevenção do abandono escolar depende muito dos recursos mobilizados pelas instituições e pelo poder público.

A experiência dos Estados Unidos no combate à evasão escolar é sintetizada nas estratégias apresentadas por LaPlante (2014). Em *A epidemia da evasão escolar nos Estados Unidos: estratégias com impacto sobre a melhoria dos índices de formação e de oportunidades para manter viva a luta para acabar com a epidemia da evasão escolar*, o autor discute um conjunto de iniciativas, não apenas governamentais, mas também da sociedade civil, voltadas a identificar e fomentar melhores práticas educativas para evitar o abandono escolar. Segundo LaPlante (2014, p. 458), nos Estados Unidos “quase três quartos de todos os alunos não conseguem completar sua formação em nível médio”, uma epidemia, nas palavras do autor.

As estratégias de combate à evasão indicadas pelo Centro/Rede Nacional de Prevenção à Evasão escolar (*National Dropout Prevention Center/Network*) e apresentadas pelo autor são: 1) A renovação sistêmica por meio de investigações críticas de práticas que identifique inovações para o sistema; 2) A colaboração entre escola e comunidade, tanto em seu entendimento tradicional (professores, administradores, psicólogos pais de alunos, alunos), mas também dialogando com líderes comunitários e incluindo as mídias sociais; 3) A construção de ambientes seguros por meio da prevenção à violência e estratégias de resolução de conflitos; 4) O envolvimento da família, os alunos com pais envolvidos com seus estudos têm maior probabilidade de sucesso escolar; 5) A educação na primeira infância; 6) A alfabetização infantil; 7) A tutoria, considerada um apoio acadêmico individual direto e concentrado com efeito positivo sobre o absenteísmo; 8) A aprendizagem em serviço; 9) Caminhos alternativos para conseguir concluir a escola média, incluindo opções de ensino online; 10) As oportunidades extraescolares, que transformam o tempo vago do contra-turno escolar em oportunidades educacionais e sócio-produtivas, destacando-se programas que incluem formação acadêmica, música, artes, recreação e oportunidades de serviços comunitários; 11) O desenvolvimento profissional dos professores para identificar alunos em situação de risco e intervir pedagogicamente; 12) O aprendizado ativo, compreendido como estratégias que envolvem o estudante no processo de ensino aprendizagem; 13) A tecnologia educacional, explorando programas de aprendizado *online* para personalizar a educação dos estudantes; 14) A instrução individualizada, com programas de educação especial para atender a crianças com deficiências; 15) A educação profissionalizante e tecnológica, que, segundo o autor, proporciona uma visão clara e contínua da relevância do ensino médio na vida dos estudantes por oferecer orientação profissional, aprendizado baseado no trabalho, orientação para a carreira e treinamento técnico. Segundo os estudos de LaPlante (2014, p.451), estudantes da educação profissional têm menor probabilidade de abandonar a escola nos EUA: “Os estudantes que se concentram em programas de educação profissionalizante e tecnológica apresentam um índice significativamente maior de conclusão do que a média nacional, e 70% se matricula em algum tipo de curso superior.”

Para além da prevenção, para LaPlante (2014) são necessários programas para trazer de volta os evadidos aos estudos. Um dos principais problemas encontrados para se tratar a evasão deriva do fato de que os mecanismos de financiamento por aluno visam a matrícula no início do ano, mas não por reter e educar, e assim, a informação sobre os estudantes evadidos não chega nem a ser informada, e se não se admite o problema, trata-lo é algo muito mais difícil.

O autor apresenta pesquisa em que o *American Youth Policy Forum* (Fórum de Políticas para Jovens Norte-americanos) elenca as características dos programas de sucesso na recuperação de evadidos: Cursos de livre entrada/livre saída, que permitem aos alunos avançarem nos estudos em seu próprio ritmo, indo mais rápido em matérias com maior facilidade e se detendo mais tempo em matérias com maior dificuldade; Horários flexíveis durante o ano, com um cronograma que dialogue com as necessidades pessoais e familiares; Amplos serviços de apoio, criando uma rede de profissionais da assistência social e da educação para auxiliar na superação de barreiras ao aprendizado; Comunidades de aprendizado pessoal, conformando um ambiente encorajador; Oportunidades de emprego sendo levadas até os alunos em recuperação; Códigos de conduta claros que gerem compromissos mútuos entre professores, funcionários e alunos, com recompensas positivas pelo aprendizado e reconhecimento dos colegas.

Para finalizar, do Guia de Recursos para Recuperação de Evadidos (*Dropout Recovery Resource Guide*) La Plante destaca as recomendações, baseadas nas melhores práticas, para as políticas de recuperação de evadidos: Um modelo de financiamento sustentável em que o educando assume o compromisso de estudar; Que ao retornarem aos estudos sejam apresentados ao programa por pessoas de fora da instituição, porque os estudantes evadidos tendem, de alguma maneira, considerarem os funcionários da instituição educativa como responsáveis por sua saída; Desenvolvimento profissional que inclui o treinamento para a pedagogia das melhores práticas para recuperar os alunos evadidos; Recrutamento, matrícula e renovação de compromissos, o que inclui abordagens multifacetadas e eficientes para localizar e estimular os estudantes para cumprirem com a meta de formação; Abordagem de gestão de casos, em que os estudantes que voltam têm um docente do quadro responsável por acompanhá-los individualmente; Rigor e padrões elevados, significando que os programas locais também devem atender ou mesmo exceder os padrões básicos ditados pelo Estado em termos curriculares; Oportunidades para aceleração do aprendizado a fim de que os estudantes possam se formar na época certa; Formação de qualidade, com professores atualizados e especialistas em suas matérias.

Segundo Lasida e Yapor (2014, p. 417), o Uruguai viveu um estado de bem estar social até boa parte do século XX, mas isso não impediu que o fenômeno da evasão também os atingissem: 60% dos adolescentes não completa o ensino médio superior (12º. ano de escolaridade). Para os autores os principais fatores associados ao fracasso escolar é a repetência e a sobre-idade. Para Lasida e Yapor muitas vezes os alunos com esse histórico seguem assistindo as aulas, mas não aprendem e não têm a expectativa de aprender. No Uruguai, uma estratégia para administrar o problema do abandono escolar é a Formação Profissional Básica (FPB), abordada por Lasida e Yapor, em *El problema de la exclusión de la educación media uruguaya y una respuesta prometedora: la formación profesional básica*. No Uruguai existem duas principais modalidades para se cursar o ensino médio: o Ciclo Básico (CB) e o Ciclo Básico Tecnológico (CBT); a Formação Profissional Básica é considerada a terceira modalidade em importância (em 2012, segundo os autores, após 5 anos de crescimento em matrículas, eram 8.839 os estudantes matriculados), diferencia-se das outras por incluir uma formação ocupacional, um currículo específico (estruturado ao redor de resultados de aprendizagens e práticas educativas) e os alunos devem ter no mínimo 15 anos, caracterizando-se como uma formação de segunda oportunidade (porque o esperado é que os adolescentes se incorporem ao ensino médio aos 12 anos). Apesar de ser um programa de segunda oportunidade, mais de três quartos dos matriculados na FPB têm até 17 anos. Tanto o CBT e a FPB são reguladas pelo *Consejo de Educación Técnico-Profesional* (CETP). Os autores consideram a FPB como importante opção para os jovens evadidos retornarem aos estudos, embora apenas 40% dos estudantes a conclua.

No combate à evasão escolar no ensino médio técnico é fundamental a ação coordenada do poder público. As políticas e programas implementados a partir de 2005 na Argentina, são focalizados por Otero<sup>11</sup> (2014), em *Educación técnico profesional, política y gestión de la modalidad para el caso argentino*, com especial atenção para a atuação do Instituto Nacional de Educação Tecnológica<sup>12</sup> (INET) do Ministério da Educação, que consiste em um órgão criado em 1995 para atuar na educação técnico profissional e que desde a nova Lei de Educação Técnico Profissional (No 26.058/2005), tem inovado implementando e se responsabilizando por políticas e estratégias nacionais de desenvolvimento dessa modalidade de ensino.

Conforme os estudos apresentados, a evasão escolar dos adolescentes e jovens da educação profissional não é um fenômeno simples de análise, é complexo e multifacetado. A partir das análises dos textos percebem-se como aspectos centrais para discussão sobre evasão escolar no ensino médio e técnico: o sentido do trabalho (apontado como principal fator associado à evasão) tanto nas propostas educativas nacionais e institucionais como na sociedade e na cultura; o sentido social do ensino médio - contraditório por ter uma função social compreensiva e ao mesmo tempo seletiva, com reflexos dentro da escola que se associam a fatores institucionais de abandono, e, de

---

<sup>11</sup> Em 2009, Otero esteve presente no I Colóquio Internacional da RIMEPES com o texto *Escuela media y abandono escolar en Argentina: aproximaciones a un debate pendiente*, publicado em 2011 pela *Educación em Revista*. Otero (2011) apresenta como causas de abandono escolar no ensino médio na Argentina: trajetórias não lineares (ex. ingresso tardio e repetência, gerando a participação em um ciclo do ensino que não corresponde à idade prevista), fatores socioeconômicos, fatores de socialização e contexto familiar, papel do estudante trabalhador, experiências educativas das famílias, atividades extraescolares, influência dos pares, gravidez, falta de sentido nos estudos que faça manter o compromisso e o rendimento. Ainda conforme Otero (2011), este quadro traz um duplo desafio na educação técnica na Argentina: por um lado, quebra com o esquema jurídico vigente de obrigatoriedade do ensino médio; por outro, se apresenta como um desafio para inclusão dos setores mais vulneráveis da população que vêm na educação técnica, historicamente, uma via de acesso a melhores condições de vida.

<sup>12</sup> As ações específicas de levantamento e análise de dados estatísticos para caracterização dos alunos e seguimento de egressos da educação técnica de nível médio realizadas pelo INET a partir de 2009, foram o tema em 2015 de conferência no IV Colóquio Internacional da RIMEPES proferida pelos técnicos do INET, Mendoza e Alvarez (2015).

mãos dadas com essa questão, a sua dualidade, que segmenta a população produzindo e reproduzindo desigualdades sociais; a incidência em educação das reformas neoliberais dos organismos mundiais; e, por fim, a construção de políticas públicas, ações institucionais e a atuação e formação dos professores em função do combate à evasão.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Rede Ibero-Americana de Estudos sobre Educação Profissional e Evasão Escolar (RIMEPES) é um exemplo no campo de produção de conhecimento sobre evasão escolar, ela vem se desenvolvendo desde 2009 como uma rede internacional e integrada de trabalhos nesta área complexa para análises e carente de pesquisas, principalmente quando se trata da educação profissional.

Em revisão bibliográfica, pesquisadores da RIMEPES encontraram muitos estudos sobre evasão escolar no Brasil, a grande maioria se centra na educação básica (ensino fundamental e médio), porém sem olhar detidamente para a educação profissional. DORE, SALES, CASTRO (2014, p. 381-382) encontraram, em levantamento realizado na base de dados da Faculdade de Educação da Universidade de Minas Gerais, apenas 05 estudos sobre evasão no ensino médio técnico e cada um versava sobre evasão com conceitos distintos: evasão como exclusão da escola, como abandono da escola ou desistência de prosseguir com os estudos, como abandono sem transferir para outra escola, como abandono a partir do primeiro mês de início do curso, como exclusão e esvaziamento do sentindo da escola.

Apesar da evasão escolar no ensino médio e médio técnico, ser um problema de toda Iberoamérica, como demonstrado aqui, há uma grande lacuna de estudos teóricos e informações sistematizadas sobre evasão na educação profissional tanto no Brasil quanto em outros países (DORE; LÜSCHER, 2011). Isso se dá, entre outros fatores, pela falta de um entendimento comum sobre o termo evasão, podendo se apresentar com diferentes entendimentos, como citado em DORE, SALES, CASTRO (2014), e exemplificado neste texto. Também colabora para a problemática a falta de incentivo para o registro da evasão, como argumentado por LaPlante (2014), acarretando uma carência de registros estatísticos consistentes e uniformes. Para comparações internacionais, ao fato adiciona-se o problema da peculiaridade de organização da educação profissional em cada país.

A evasão escolar tem sido associada a situações muito diversas. Pode-se referir à retenção e repetência do aluno na escola; à saída do aluno da instituição; à saída do aluno do sistema de ensino; a não conclusão de um determinado nível de ensino; ao abandono da escola e posterior retorno. Abrange indivíduos que nunca ingressaram em um determinado nível de ensino, especialmente na educação compulsória, bem como o estudante que conclui uma etapa do ensino, mas se comporta como um *dropout*. (DORE; LÜSCHER, 2011, p. 150).

Uma interessante alternativa proposta pela Rede para comparações internacionais sobre evasão escolar no ensino médio profissionalizante está presente no documento intitulado *Bases para realização de pesquisa comparativa em educação profissional e abandono escolar considerando como universo jovens entre 15 e 20<sup>13</sup> anos* que permite um olhar complexo sobre o fenômeno nos países. O documento surge, a partir das conclusões do I e II Colóquio Internacional sobre Educação Profissional e Evasão Escolar, como proposta metodológica para realização de pesquisas comparativas sobre a evasão no ensino médio técnico buscando proporcionar uma leitura do problema à luz da estrutura social e organização e bases política e cultural dos sistemas nacionais de ensino, considerando elementos da exclusão social (RIMEPES, 2011). Partindo dos pontos levantados no documento é possível construir pesquisas comparadas que considerem os seguintes aspectos ligados à educação técnica de nível médio: A estrutura política de regulação e organização da educação profissional com as responsabilidades do governo nacional, regional e local; Os percursos (ramos de ensino) disponíveis - a possibilidade que o adolescente ou jovem tem de "escolher" um percurso, os pré-requisitos para cada percurso, os graus que levam à escolha, quando é possível mudar de um percurso para outro-; O conjunto de dados estatísticos para mostrar onde estão localizados os estudantes do ensino médio no sistema (considerando todos os percursos), desdobrados por gênero, etnia e classe social, quando possível; A relação entre escolas de educação básica e instituições de nível superior; As diferenças da formação profissional entre as instituições educacionais públicas e as privadas; As desigualdades espaciais nos países; As regulamentações do mercado de trabalho concernente a adolescentes e jovens; Quem são os adolescentes e jovens que não participam da educação formal ou do mercado de trabalho; Quais as formas institucionais para dar suporte aos jovens (do governo nacional até as esferas locais); Exemplos de trajetórias individuais para mostrar como o sistema funciona (ou não funciona); As iniciativas que são usualmente implementadas para tentar trazer os jovens de volta ao sistema de formação profissional; As bases culturais e políticas de abordagens atuais nos países sobre a educação profissional para adolescentes e jovens; As principais áreas de tensão entre os partidos

---

<sup>13</sup> A faixa etária leva em consideração as idades compreendidas no curso regular do ensino médio técnico dos países presentes na RIMEPES, mas que pode ser adaptada para uma concepção mais alargada de juventude sem prejuízo do instrumento.

políticos concernente às abordagens para a educação profissional de adolescentes e jovens; O debate sobre a divisão apropriada entre o sistema público e o privado e o debate sobre quando os jovens podem permanecer na educação em tempo integral o mais longamente possível; O debate sobre qual é a idade apropriada para os jovens serem divididos entre formação acadêmica e formação vocacional; As questões que focalizem as áreas do sistema nacional de educação que são mais problemáticas para a educação profissional de adolescentes e jovens.

Finalizando, a extensão máxima estipulada para o trabalho não permitiu cobrir a análise de toda e extensa produção da RIMEPES, mas permitiu apresentar sua principal publicação até o momento que reúne 32 pesquisadores, alguns presentes desde sua fundação, de 17 instituições, versando sobre o tema da evasão escolar e educação profissional em 11 países (Brasil, Argentina, Uruguai, Chile, Peru, Colômbia, México, Portugal, Espanha, Itália e EUA). Os estudos apontam caminhos para a análise da evasão escolar, em especial na educação profissional e no ensino médio, e abrem um leque de possibilidades de pesquisas e de ações para o enfrentamento do problema. Com o avanço da cobertura do ensino médio e a expansão da educação profissional, olhar para aqueles que evadem, os motivos do abandono e as formas de prevenção e combate à evasão escolar, é condição para uma educação verdadeiramente para todos.

## REFERÊNCIAS

AGÜERO, J. *La política de educación técnica para el trabajo en el Perú entre los años 1990 y 2013*. In: DORE, R. et al (Org.). **Evasão na educação**: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: Instituto Federal de Brasília, 2014. (v. 1, p. 163-188).

ALKMIN, G. **Empregabilidade dos egressos dos cursos superiores de tecnologia em diferentes regiões do estado de Minas Gerais**: o caso do curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, FAE/UFMG. Belo Horizonte, 2015.

ALKMIN, G.; SOUZA, H. *Entre a escola e o trabalho: trajetória dos evadidos dos cursos técnicos do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais*. In: WORKSHOP NACIONAL SOBRE EVASÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E TECNOLÓGICA, 2, 2016. **Anais... da compreensão ao enfrentamento**. Brasília: IFB, 2016. p. 81-86.

AMORIM, M. M. T. **A organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, FAE/UFMG, Belo Horizonte, 2013.

ARGENTINA. Ley nº 26.058. **Ley de Educación Técnico Profesional**. Ministerio de la Educación Ciencia y Tecnología. Septiembre, 2005. Disponível em: <<https://bit.ly/2NBpI01>>. Acesso em: 6 jul.2019.

BRASIL. **Decreto nº 2.208** de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência/Casa Civil, 1997. Disponível em: <<https://bit.ly/ZMRYhM>>. Acesso em: 6 jul.2019.

BRASIL. Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência/Casa Civil, 2008. Disponível em: <<https://bit.ly/2xKtith>>. Acesso em: 6 jul.2019.

CASTRO, C. M. **Educação brasileira**: consertos e remendos. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

CASTRO, C. de M. O ensino médio: órfão de ideias, herdeiro de equívocos. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 113-124, jan./mar. 2008.

CASTRO, C. de M. Educação e rendimento pessoal: a equação óbvia. In: FRAGA, F. C. B.; ROSA, J. H. A.; ARÃO, L. (Coord.) **Dez olhares sobre**: juventude e cultura. Belo Horizonte: Fundação Guimarães Rosa, 2011. p. 89-91.

DORE, R. et al (Orgs.). **Evasão na educação**: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: EdIFB/RIMEPES, 2014.

DORE, R. **Formação de técnicos de nível superior no Brasil**: do engenheiro de operação ao tecnólogo. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) - FAE/UFMG, Belo Horizonte, 1982.

DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar. **RBPG**, Brasília, supl. 1, v. 8, p. 147-176, dez. 2011.

DORE, R.; SALES, P. E. N.; CASTRO, T. L. Evasão nos cursos técnicos de nível médio na Rede Profissional de Minas Gerais. In: DORE, R et al (Org.). **Evasão na educação**: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: IFB, 2014 (v. 1, p. 379-413).

DORE, R.; SALES, P. E. N. Reflexiones sobre la metodología utilizada en la investigación de la evasión estudiantil en las escuelas técnicas de nivel medio en Brasil. In: CONGRESO INTERNACIONAL EPISTEMOLOGÍAS Y METODOLOGÍAS DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN, 2014, Ciudad de México. **Anais**. Ciudad de México: AFIRSE, 2014.

FIORENTINI, R. Crescimento econômico e educação: o papel das desigualdades sociais. In: DORE, R. et al (Org.). **Evasão na educação**: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: IFB, 2014. (v. 1, p. 21-57).

FRITSCH, R.; VITELLI, R.; ROCHA, C. *Para que jovens? Que políticas?* – perfil de alunos ingressantes no ensino médio e políticas educacionais. In: DORE, R et al (Org.). **Evasão na educação**: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: IFB, 2014. v. 1, p. 131-162.

- FUENTES, L. G. M.; HUITRÓN, Y. N. Política de formación docente para educación profesional de nivel medio. La experiencia de México. In: DORE *et al* (Org.). **Evasão na educação**: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: IFB, 2014. v. 1, p. 249- 268.
- LAPLANTE, M. D. A epidemia da evasão escolar nos Estados Unidos: estratégias com impacto sobre a melhoria dos índices de formação e de oportunidades para manter viva a luta para acabar com a epidemia da evasão escolar. In: DORE, R *et al* (Org.). **Evasão na educação**: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: IFB, 2014. v. 1, p. 437- 462.
- LASIDA, J.; YAPOR, S. El problema de la exclusión de la educación media uruguaya y una respuesta prometedora: la formación profesional básica. In: DORE, R *et al* (Org.). **Evasão na educação**: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: IFB, 2014. v. 1, p. 415- 436.
- MACIA, M. Formación inicial docente: sobre como se reproduce la baja calidad educativa. In: DORE, R *et al* (Org.). **Evasão na educação**: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: IFB, 2014. v. 1, p. 215 – 248.
- MARTÍNEZ, E. Educación y trabajo juvenil: los desafíos de la educación media técnico profesional en Chile. In: DORE *et al* (Org.). **Evasão na educação**: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: IFB, 2014. v. 1, p. 77- 102.
- MERINO, R. Políticas, itinerarios y formación docente en la formación profesional española. In: DORE, R *et al* (Org.). **Evasão na educação**: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: IFB, 2014. v. 1, p. 269- 292.
- MENDOZA, R. M.; ALVAREZ, G. Investigación de Egresados de Secundaria Técnica en la Argentina entre 2009 y 2013. Una experiencia metodológica y su implicancia política. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EVASÃO ESCOLAR, 4, 2015, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: RIMEPES/UFMG, 2015. (Mimeo fornecido pelos autores).
- MIRANDA, A.; CORICA, A. El vínculo entre la educación secundaria y el mundo del trabajo: tensiones entre su complementariedad y su mutua exclusión. In: DORE, R; ARAÚJO, A. C; MENDES, J. S. (Org.). **Evasão na educação**: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: IFB, 2014. v. 1, p. 293-315.
- OTERO, A. Educación técnico profesional, política y gestión de la modalidad para el caso argentino. In: DORE, R *et al*. **Evasão na educação**: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: IFB, 2014. p.57-76.
- OTERO, A. Escuela media y abandono escolar en Argentina: aproximaciones a un debate pendiente. **Educação em Revista**, v. 27, n. 3, Belo Horizonte, dez. 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/2RZxzCV>>. Acesso em: 6 jul.2019.
- PAIXÃO, E. L. **Transição de egressos evadidos e diplomados da Educação Profissional para o mundo do trabalho**: situação e perfis ocupacionais de 2006 a 2010. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, FAE/UFMG, Belo Horizonte, 2013.
- PAIXÃO, E.; DORE, R.; MARGIOTTA, U.; LAUDARES, J. Transição escola – trabalho e perfis de estudantes evadidos e diplomados na educação profissional técnica no Brasil. In: DORE, R *et al* (Org.). **Evasão na educação**: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: IFB, 2014. v. 1, p. 315-342.
- RIMEPES - Rede Ibero-Americana de Estudos sobre Educação Profissional e Evasão Escolar. Bases para realização de pesquisa comparativa em educação profissional e abandono escolar considerando como universo jovens entre 15 e 20 anos. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EVASÃO ESCOLAR, 4, 2015, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: RIMEPES/UFMG, 2015. (Mimeo fornecido pelos autores).
- RIMEPES. **Objetivos Gerais**. Disponível em: <<https://bit.ly/30hZEZg>>. Acesso em: 6 jul.2019.
- RIMEPES. **Projetos e Pesquisas**. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/rimepes/index.html>>. Acesso em: 6 jul.2019.
- SALES, P. E. N. **Transição da formação técnica de nível médio para o ensino superior**: trajetórias de alunos da Rede Federal de Educação Profissional de Minas Gerais. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, FAE/UFMG, Belo Horizonte, 2014.
- SALATIN, A. Educação técnica de nível médio na Itália: quais políticas? Destinadas a quais jovens? In: DORE, R *et al*. (Org.). **Evasão na educação**: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: IFB, 2014. v. 1, p. 189-215.
- WILKEN, D. L. S.; SILVA, R. F. da; LAUDARES, J. B.; CASTRO, R. R. M.; ANDRADE, R. C. A. Análise qualitativa em uma amostra de alunos evadidos na educação profissional técnica de nível médio – um estudo de caso no CEFET-MG. In: WORKSHOP NACIONAL SOBRE EVASÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E TECNOLÓGICA, 2, 2016. **Anais... da compreensão ao enfrentamento**. Brasília: IFB, 2016. p. 61 – 67.

# MULTILETRAMENTO E AS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA ESCOLA: PRÁTICAS DE INCLUSÃO NAS AULAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO

SOUZA, Elizângela Regina de\*  
SILVA, Sabina Maura\*\*

## RESUMO

O presente trabalho, o qual é parte da pesquisa desenvolvida em nível de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (PPGET) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET- MG), se propõe a analisar o conceito de multiletramento no processo de ensino-aprendizagem de Leitura e Produção de Texto, sob a ótica da democratização do uso da web, e analisar o surgimento de demandas de educando e educador, as quais admitam a transformação na forma de produzir e consumir meios de comunicação. Para tanto, a fim de propiciar a reflexão acerca dos desafios quanto à prática docente na realidade social, o trabalho terá como abordagem princípios basilares da Educação; concepções acerca de letramento e letramento digital, abarcando diferentes níveis de habilidades entre os usuários da língua; transformações sociais as quais impactaram o perfil do educando, bem como aquelas que oportunizaram mudanças na forma de gerar conhecimento na crescente saliência de diversidade cultural e linguística e, por fim, novas técnicas de produção de texto, em que se tenham mudanças de comportamento na comunicação contemporânea, as quais influenciam as técnicas de ensino. A discussão se justifica pela identificação de necessidades de se desenvolver competências e habilidades para lidar com os discursos em meio à era digital. Ao se comunicar em sociedade, um sistema de mídias que se influenciam entre si, como pontua a autora Ana Eliza Ribeiro, reflete um novo modo de ler e escrever nossa língua materna. Assim, torna-se relevante analisar o contexto de sala, em que ocorrem aulas de Leitura e Produção de Texto, a fim de coletar dados, para identificação de possíveis formas de o professor implementar o multiletramento, na proposição de métodos em que Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) atuem como possibilidades de inclusão, na construção de letramentos mais compatíveis com a cidadania protagonista como pontua Roxane Rojo, referência para a pesquisa proposta. Ao final, esse estudo pretende apontar desafios ao processo de ensino e aprendizagem de Leitura e Produção de Texto e dificuldades metodológicas que ainda permeiam os recursos pedagógicos adotados nas escolas, para propor o uso das NTICs como ferramenta de inclusão social, ao discorrer sobre escrita como atividade intelectual e mecanismo de distinção social.

**Palavras-chave:** Multiletramento; Novas Tecnologias da Informação e Comunicação; Inclusão.

---

## INTRODUÇÃO

O presente artigo diz respeito à pesquisa em desenvolvimento, em nível de mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Propõe-se a analisar o conceito de multiletramento no processo de ensino-aprendizagem de Leitura e Produção de Texto, sob a ótica da democratização do uso da *web*, bem como analisar o surgimento de demandas de educando e educador, as quais admitam a transformação na forma de produzir e consumir meios de comunicação.

O trabalho aborda aspectos pedagógicos a partir da implementação da prática dos múltiplos letramentos na educação formal. Assim, o trabalho traz concepções acerca de letramento e letramento digital, abarcando diferentes níveis de habilidades entre os usuários da língua; transformações sociais que impactaram o perfil do educando, bem como oportunizaram mudanças na forma de gerar conhecimento na crescente saliência de diversidade cultural e linguística e, por fim, novas técnicas de produção textual, em que se tenham mudanças de comportamento na comunicação contemporânea, as quais influenciam as técnicas de ensino.

Esse estudo pretende apontar desafios ao processo de ensino e aprendizagem de Leitura e Produção de Texto e dificuldades metodológicas que ainda permeiam os recursos pedagógicos adotados nas escolas, para propor o uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) como ferramenta de inclusão social, ao discorrer sobre escrita como atividade intelectual e mecanismo de distinção social.

## EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA ERA TECNOLÓGICA

---

\* Mestranda do Programa de Pós- Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET – MG. Email: <[elizangelaregina.souza@hotmail.com](mailto:elizangelaregina.souza@hotmail.com)>.

\*\* Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Email: <[sabinamaura@cefetmg.br](mailto:sabinamaura@cefetmg.br)>.

Sociedade digital, era digital, sociedade tecnológica são alguns dos termos empregados na atualidade para nos definir frente ao uso das novas tecnologias. A comunicação sempre se inova para acompanhar a constante evolução humana. Muito distante de traduzir um empobrecimento da linguagem, o uso de elementos não verbais reflete a capacidade do homem moderno de se inovar na interação social e o caráter inclusivo da comunicação na modernidade. Com o desenvolvimento e expansão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), temos um impacto que acabou por reconfigurar nossas práticas e percepções. A disseminação da *web* fez com que o letramento digital se incorporasse à sociedade como elemento essencial na formação do educando. Isso porque, na atualidade, precisamos, cada vez mais, nos tornar capazes de interpretar mensagens que surgem a partir de diferentes modalidades de linguagem.

Segundo Dionísio (2005), ações sociais são fenômenos multimodais, pois envolvem gêneros textuais falados e escritos que empregam no mínimo dois modos de representação, quais sejam palavras e imagem, palavras e gestos, palavras e animação, dentre outros. Ainda de acordo com a autora, imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima e os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. Usamos linguagem realizando ações individuais e sociais que são manifestações socioculturais, materializadas em gêneros textuais. O avanço das comunicações eletrônicas propiciou o uso de novos recursos imagéticos na ampliação do universo de significação envolvido no ato comunicativo. Seu uso otimizou a habilidade humana no uso do código linguístico e possibilita demonstrar domínio e entendimento na comunicação com outros falantes. Trata-se de uma forma de inclusão, em que cada vez mais adultos, jovens e crianças interagem em grupos de redes colaborativas. Afinal, “podemos afirmar que maior liberdade na manipulação dos gêneros textuais está atrelada a uma relação direta com a audiência e com o meio físico que transmite o gênero” (DIONÍSIO, 2005, p.135). A remodelagem e as novas práticas de leitura e produção de texto surgidas, como *e-book*, *wikis* dentre outros, apresentam um novo cenário social em que a leitura de qualquer modalidade textual subtende competências individuais que limitam a efetividade de determinadas situações de comunicação. Há de se considerar, portanto, que a leitura digital traz melhorias ao processo de ensino e aprendizagem de Leitura e Produção de Texto, demonstra a força que as novas tecnologias ganharam e revela a importância do uso das relações sociais no meio eletrônico também para inclusão, pois, numa sociedade elitista, aqueles que não dominam a chamada língua culta poderiam estar ainda mais excluídos e não estão.

Sobre as redes colaborativas, cabe a concepção sobre inteligência coletiva de Pierre Lévy, em que se potencializam oportunidades de ampliar o uso de tecnologia digital como recurso didático. Aberta a discussão sobre o impacto dessas novas práticas na sociedade contemporânea, torna-se relevante estudar a problemática quanto ao caráter didático desses novos recursos tecnológicos, se estes são e como são aplicados na prática educacional, e retomar a discussão sobre a importância dada à diversidade cultural - com destaque à diversidade linguística com a qual o educando precisa lidar - e aos diferentes modos de se comunicar.

Sob essa perspectiva, observa-se uma influência da linguagem das novas tecnologias na prática de comunicação em sociedade que permitem um cenário inovador em termos de comunicação e interação. Cenário este que propicia um novo conceito de letramento, multimodal, em que emergem modos linguísticos variados, que envolvem escrita, imagens, movimento e áudio. Assim, a escrita pode deixar de ser privilegiada nas novas propostas de composição textual, ao dividir espaço com outras modalidades de linguagem e recursos de imagens, o que poderá ser atrativo para o educando que se familiariza com o meio digital.

No mundo tecnológico, os processos de fala, leitura e escrita devem considerar a necessidade de métodos atualizados, que se adequem à realidade, interesse e necessidades específicas do educando. Para Lévy,

nos casos em que processos de inteligência coletiva desenvolvem-se de forma eficaz graças ao ciberespaço, um de seus principais efeitos é o de acelerar cada vez mais o ritmo da alteração tecno-social, o que torna ainda mais necessária a participação ativa na cibercultura, se não quisermos ficar para trás, e tende a excluir de maneira mais radical ainda aqueles que não entraram no ciclo positivo da alteração, de sua compreensão e apropriação. (LÉVY, 1999, p. 30).

Assim, o ensino de Leitura e Produção de Texto na escola precisa acompanhar as tendências que já se difundiram na comunicação social e apresentar novas possibilidades para o aluno interagir e avançar em conhecimentos linguísticos. Torna-se importante o entendimento, a experimentação e a criação de gêneros textuais existentes, bem como projetar novos, para se estimular a necessidade de questionamento, interpretação e crítica sobre o novo. Essa dinâmica da comunicação moderna deve ser a tônica nas aulas de Leitura e Produção de Texto, estar nas aulas de Português, a fim de que a linguagem, a ser estudada em sala, esteja ocupada com o discurso como prática social. Para tanto, não

se deve privilegiar a modalidade escrita, para que não se limite as possíveis significações; o que, em vez de potencializar, anula a oportunidade de multiletramento, de ampliação do seu horizonte de significações e nega ao educando a possibilidade de ler de forma crítica e de atribuir sentido a outras fontes de linguagem.

Segundo Rojo (2004, p. 31):

"multiletramento", aqui, significa que compreender e produzir textos não se restringe ao trato do verbal-oral e escrito, mas à capacidade de colocar-se em relação às diversas modalidades de linguagens – oral, escrita, imagem, imagem em movimento, gráficos, infográficos etc. – para delas tirar sentido.

Chega-se, portanto, à visão de que o multiletramento amplia a discussão sobre as novas responsabilidades e habilidades didáticas requeridas do professor que trabalhe com leitura e produção textual, pois pedem a revisão do próprio conceito de textualidade, já que o texto deixa de ser mono e passa ser multimodal, com novos suportes de interação. A prática educacional, sobretudo em escolas públicas, ainda que pareça superficial e neutra, calcada em recursos basicamente verbais e impressos, privilegia o saber elitista que valoriza a escrita tradicional em detrimento do diferencial dos novos elementos linguísticos. Exemplo disso são os livros didáticos que se apropriam de recursos imagéticos como tiras e anúncios para uma análise básica e exclusiva de elementos linguísticos.

Nos termos de Rojo (2009, p. 118-119):

Podemos dizer que trabalhar com a leitura e escrita, na escola hoje é muito mais que trabalhar com a alfabetização ou alfabetismos é trabalhar com os letramentos múltiplos, com as leituras múltiplas – a leitura na vida e a leitura na escola – [...] Trata-se, então de garantir que o ensino desenvolva as diferentes formas de uso das linguagens (verbal, corporal, plástica, musical, gráfica etc.) e das línguas (falar em diversas variedades e línguas, ouvir, ler e escrever). Para participar de tais práticas com proficiência e consciência cidadã, é preciso também que o aluno desenvolva certas competências básicas para o trato com as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista.

Em suma, estamos diante de uma revolução nos modos de interação linguística, ao que o ensino de Leitura e Produção de Texto parece ir de encontro. Novos suportes interativos, as novas mídias influenciam um novo pensamento sobre as práticas educacionais que devem adequar-se à diversidade cultural e às variedades linguísticas que superam os modos tradicionais de trabalhar apenas um modo de linguagem e um tipo de letramento. O ensino de Leitura e Produção de Textos, seja na disciplina de Língua Portuguesa ou Redação, deve buscar novas propostas, otimizar as existentes em ambientes digitais, se atualizando às novas práticas de ensino, e superar a técnica tradicional, ao se apropriar dos benefícios das novas tecnologias de ler e escrever textos diversos: escrito, auditivo, espacial, gestual, em língua de sinais, corporais, em desenhos ou gravuras.

Para auxiliar a reflexão acerca da linguagem como representação da mente humana, cumpre pensar na interação social e compreender que a comunicação evolui assim como a humanidade evolui; que a criação de novas técnicas ou tecnologias talvez ocorra para atender uma demanda social, a fim de atender necessidades humanas das sociedades modernizadas. Assim como há cem anos o *fax símile* poderia ser um aparelho com utilidade inimaginável, há vinte anos não se esperaria surgirem políticas públicas de acesso a novas tecnologias a partir de distribuição de aparelhos como *tablets* para estudantes de escolas públicas, por exemplo, o que hoje já é uma realidade no Brasil.

A verdade é que existe uma carência quanto à prática de leitura e escrita em sala de aula, certamente por variados fatores que impactam esta, como indisciplina, cumprimento de conteúdo, dentre outros, o que limita trabalhar de forma eficiente a produção de texto especificamente no ambiente físico da escola, porque, no meio eletrônico, se observa que falantes que não dominam a chamada língua culta costumam interagir sem grande dificuldade, ainda que a necessária habilidade de leitura nesse contexto pressuponha uma competência prévia, que não é necessariamente digital. Estudar esses fenômenos diante das nuances aqui expostas e a possibilidade de propor técnicas de ensino para contribuir para a inclusão social através do ensino de produção de texto, nas quais o educando se aproprie do espaço escolar para se inspirar e criar de forma crítica diversificados textos, nisso se fundamenta a relevância do tema para a pesquisa em questão.

#### **MULTILETRAMENTO COMO PRÁTICA DE INCLUSÃO**

A prática docente que atenda a fins educativos essencialmente relativos à formação crítica, voltada para a emancipação deve se pautar em sua constante atualização.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no artigo 2º, dispõe:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A fim de atender o previsto constitucionalmente sobre Educação, esta deve preparar o educando para o exercício de cidadania, além de sua qualificação para o trabalho.

Não se reduz à preparação para fins exclusivamente utilitários, como uma profissão, nem para desenvolvimento de características parciais da personalidade, como um dom artístico, mas abrange o homem integral, em todos os aspectos de seu corpo e de sua alma, ou seja, em toda a extensão de sua vida sensível, espiritual, intelectual, moral, individual, doméstica e social, para elevá-la, regulá-la e aperfeiçoá-la. É processo contínuo, que começa nas origens do ser humano e se estende até à morte." (Enciclopédia Brasileira de Moral e Civismo *apud* BRANDÃO, 2005, p. 63-64).

Ao se considerar as mudanças no convívio social, nas formas de comunicação, na preparação para o mundo do trabalho, temos a necessária atualização do processo de ensino – aprendizagem. Na crescente saliência de diversidade cultural e linguística do mundo contemporâneo, observa-se que a proposta dos multiletramentos ou de letramentos críticos, os alunos podem desempenhar papel ativo na produção dos gêneros textuais, ampliando sua compreensão da esfera local para o global, chegando ao desejável alinhamento entre competência técnica e conhecimento prático.

Se pensarmos no conceito de linguagem, seu uso e complexidade, temos a capacidade inata de comunicação humana, que condiciona nossa vida em sociedade. Vivemos em um mundo com múltiplas linguagens, sob uma variedade de sistemas semióticos interativos e colaborativos, além de muitos discursos que permeiam essa realidade, produzidos com sons, cores, imagens e, até mesmo, cheiros que rodeiam o contexto sociolinguístico. Assim, várias são as necessidades de se desenvolver competências e habilidades para lidar com esses discursos. Ao se comunicar em sociedade, um sistema de mídias que se influenciam (TV influencia *web*, que influencia rádio e assim por diante) reflete um novo modo de ler e escrever nossa língua materna.

Segundo a autora Ana Elisa Ribeiro (2012 p.29-30),

O leitor da atualidade dispõe de mais formatos de texto, em suportes ainda mais diversos do que leitores de outras épocas. Além do livro, há o cinema, a televisão, a *web*, os telefones celulares, entre outras possibilidades.

Em meio a essa concepção, é possível realizar uma proposta de ensino para auxiliar professores e alunos que estão diante dessa profusão de novas tecnologias cujo avanço possibilita explorar técnicas para ampliação da capacidade de produção textual do educando. Ainda de acordo com a autora:

alunos entendem as tecnologias da informação como itens do dia a dia. Mas há uma diferença entre nós: como e para que usamos as TICs. Também sei jogar, bater papo e paquerar na *web*, mas posso ajustar minhas práticas profissionais ao ambiente digital, fazer uso pedagógico de redes sociais ou propor tarefas que eu possa acompanhar a distância. Assim como nos domínios do impresso, nos domínios digitais também há práticas de leitura e escrita. E eu preciso fazer apropriações pedagógicas delas. (RIBEIRO, 2012 p.32).

A recusa ou protelação em se usar as novas tecnologias no contexto escolar pode partir do entendimento equivocado de que a Internet não oferece conteúdos e textos de credibilidade, ou ainda, como destaca Pierre Lévy sobre a cibercultura, pelo tom ameaçador e de estranhamento "que nos toma sempre que tentamos apreender o movimento contemporâneo das técnicas". Segundo o autor,

Para o indivíduo cujos métodos de trabalho foram subitamente alterados, para determinada profissão tocada bruscamente por uma revolução tecnológica que torna obsoletos seus conhecimentos e *savoir-faire* tradicionais (tipógrafo, bancário, piloto de avião)- ou mesmo a existência de sua profissão -, para as classes sociais ou regiões do mundo que não participam da efervescência da criação, produção e apropriação lúdica dos novos instrumentos digitais, para todos esses a evolução técnica parece ser a manifestação de um "outro" ameaçador. (LÉVY, 1999, p. 27-28).

Na verdade, a mesma análise deve ser feita para outros dispositivos, pois os indícios que levam a confirmar em uma informação na *web* tornam-se os mesmos para as mídias impressas ou televisivas. Este fator é, na verdade, o que corrobora com a necessidade de uma formação crítica do educando, a fim de que este possa ser um leitor com habilidades e competência para escolher o que lhe cabe para cada momento.

Na *web*, estão misturadas revistas particulares sobre a gravidez de uma anônima, blogs de prostitutas e sites de grandes pesquisadores de universidades internacionalmente respeitadas. Também estão lá jornalistas conhecidos, atrizes que narram aventuras amorosas, arquivos de memória da propaganda brasileira de todos os tempos, os

clássicos da literatura mundial e as fotos do nascimento do gato do vizinho. De quem é, então, a tarefa de selecionar? (RIBEIRO, 2009, p.593).

Após termos assistido a frequentes críticas em relação ao ensino de Língua Portuguesa fundamentado na Gramática Normativa, vemos, na atualidade, muitos trabalhos voltados diretamente para o desenvolvimento da leitura e da escrita na sala de aula, os quais poucas vezes propõem o uso de recursos tecnológicos usados no cotidiano dos educandos. Sob constantes modificações, podemos perceber muitos métodos embrionários que buscam avanços em iniciativas para melhoria desse desempenho, mas que não resultam em uma prática docente eficaz, já que números de testes de proficiência apontam que o Brasil continua apresentando insucesso escolar, conforme dados que medem a capacidade de leitura e escrita coletados em exames nacionais.

Resultados concretos e mensuráveis como esses configuram um quadro de ineficácia das práticas didáticas que nos leva a perguntar: como alunos de relativamente longa duração de escolaridade puderam desenvolver capacidades leitoras tão limitadas? A que práticas de leitura e propostas de letramento estiveram submetidos por cerca de dez anos? A que textos e gêneros tiveram acesso? Trata-se de ineficácia das propostas? De desinteresse e enfado dos alunos? De ambos? Que fazer para construir letramentos mais compatíveis com a cidadania protagonista? (ROJO, 2009, p. 35).

Ao fazer menção ao protagonismo cidadão, devemos falar de processo de pertencimento do educando em grupos sociais que o integram, para o pensar, fazer e ser coletivo. Esse processo se inicia na escola, pois é o espaço onde se tem as primeiras relações interpessoais efetivas na esfera comunitária. Quando se tem, nesse espaço, um trabalho educacional que referencia o saber dos extratos sociais privilegiados, ditos cultos, tem-se um olhar hegemônico o qual exclui as potencialidades do indivíduo que está à margem deste processo. No que se refere ao uso das NTICs em novas técnicas de produção de texto, observa-se que as formas de letramento utilizadas ainda hoje desconsideram o contexto social do educando, o que contribui para uma prática que privilegia estruturas culturais de poder da sociedade, já que desconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e escrita em outros contextos senão o da classe dominante. Sobre isso, Rojo (2009) destaca que os letramentos dominantes preveem como agentes, dentre outros, professores, autores de livros didáticos, especialistas, pesquisadores, burocratas, padres e pastores, advogados e juizes.

Ainda segundo a autora, a ampliação do acesso às novas tecnologias da comunicação e informação resulta em nova reflexão sobre os letramentos a saber: intensificação e diversificação da circulação da informação, diminuição das distâncias espaciais, diminuição das distâncias temporais ou a contração do tempo e a multiplicidade de modos de significar.

De acordo com a autora,

lamentavelmente temos de admitir que, embora na década final do século passado o país tenha cambaleado alguns passos na direção da mudança do quadro de exclusão escolar (e de seus impactos nos letramentos), temos pelo menos metade da população ainda muito longe da realidade de uma escolaridade de longa duração, que possa ser tomada como uma experiência significativa e rica, ao invés de um percurso de fracasso e exclusão. Temos também, forçosamente, de concluir que nos cabe agora, nos primórdios deste século XXI, enfrentar esses dois problemas: evitar a exclusão escolar e tornar a experiência na escola um percurso significativo em termos de letramentos e de acesso ao conhecimento e à informação – o que temos chamado, bastante genericamente, de "melhorar a qualidade do ensino". (ROJO, 2009, p. 23).

Torna-se, portanto, relevante oportunizar o multiletramento nas aulas de Produção de Texto, a partir de formas críticas de letramento cujas intencionalidades estratégicas adotem textos como discursos, permeados de valores e significações, o que raramente é feito. Com isso, com a mudança de percepção do educador quanto à abrangência de um texto tomado como discurso e tudo que envolve o termo, ter-se-á a validação de uma prática educacional crítica, autônoma, que possibilita, dentre outras possibilidades, o protagonismo cidadão, que avança, potencializa e consolida a inclusão no ambiente da escola.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Definir o problema acerca da prática educacional adotada no ensino de Leitura e Produção de Texto, nas modalidades de ensino fundamental e médio, e suas possíveis implicações no cenário das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação – NTICs se mostra como um relevante trabalho que poderá contribuir para a criação de um método de ensino nas aulas de Redação. Essa disciplina, revista e modificada, deve oportunizar a materialização do pensar sobre a realidade, propiciando fazer efetivamente a experiência intelectual. A conceituação realizada sobre aspectos educacionais, com foco, sobretudo, na educação formal do eu, vinculou o conceito de racionalidade ao de consciência,

resultando na análise de que o ato de produzir texto, de forma crítica e autônoma, leva a uma prática reflexiva, quanto a pensar a realidade, alterando-a.

Assim, essa metodologia deve se pautar na análise do contexto de sala em que ocorrem aulas de Leitura e Produção de Texto, a fim de coletar dados para pesquisas que identifiquem possíveis formas de o professor implementar o multiletramento nas aulas de Leitura e Produção de Texto, bem como proponham formas em que as NTICs atuem como métodos de inclusão, através de atividades cuja execução exija novas formas de apresentação da escrita, envolvendo diversificados modos de linguagem.

## REFERÊNCIAS

DIONÍSIO, A. P. "Gêneros multimodais e multiletramento". In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDEZCKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória: Kaygangue. 2005.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

RIBEIRO, A. E. Leituras sobre hipertexto: trilhas para o pesquisador. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 11, SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 1, Uberlândia, 2006. Trabalho apresentado no GT Hipertexto: que texto é esse? Uberlândia, nov.2006.

RIBEIRO, A. E. Seis clichês e uma sugestão sobre a leitura na *Web*. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça/SC, v. 9, n. 3, p. 585- 602, set./dez. 2009.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Novas tecnologias para ler e escrever: algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula**. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

ROJO, R. H. R. Linguagens Códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas do Ensino Médio. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília: MEC/SEB, 2004.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

# FORMAÇÃO POLICIAL NO BRASIL: REVISÃO DA LITERATURA

SOUZA, Elton Basílio de\*

PEDROSA, José Geraldo\*\*

## RESUMO

Este artigo resulta de levantamento bibliográfico cuja finalidade é a revisão da literatura sobre a formação policial no Brasil, com um enfoque nas pesquisas referentes a Polícia Civil de Minas Gerais (PCMG). Trata-se de um estudo de natureza descritiva e bibliográfica com uma abordagem quali-quantitativa, possuindo como fonte de pesquisa as teses e dissertações indexadas no Banco de Teses e Dissertações (BTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no período de 1987 a 2016, utilizando como palavras-chave principais os termos "formação policial" e "polícia civil". Buscou-se problematizar a ressonância do tema formação policial em contraste com outras investigações científicas correlatas ao universo da segurança pública, apontar os grupos de pesquisa cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que tratam do assunto e identificar padrões quantitativos nos produtos acadêmicos vinculados ao tema. Além disso, buscou-se também uma análise de natureza qualitativa das pesquisas relativas à Polícia Civil de Minas Gerais (PCMG). Com base no exame dos 36 produtos acadêmicos encontrados no BTD da CAPES que tratam sobre "formação policial", mediante uma tabulação de suas referências bibliográficas, clarificou-se em certa medida o referencial teórico preponderante nessas pesquisas. Desse montante mensurado, apenas quatro trabalhos versavam sobre a polícia civil. Em seguida, visando abranger um maior número de pesquisas sobre a instituição, utilizou-se as palavras-chaves genéricas "polícia civil" e "policial civil" em nova busca no banco de dados, resultando na identificação de mais 18 produtos acadêmicos vinculados a algum programa de pós-graduação em educação. Feitas as depurações, o resultado final contou com 22 trabalhos relacionados a polícia civil, sendo cinco deles relativos a PCMG, os quais receberam um tratamento de natureza qualitativa. Este trabalho sustenta quatro conclusões: a formação policial é um tema subsidiário no universo da pesquisa acadêmica; historicamente, um número irrisório de grupos de pesquisa vinculados ao CNPq se dedicam ao estudo da formação policial; as pesquisas científicas sobre a polícia militar são em número bem maior se comparadas aos estudos afetos à polícia civil e demais instituições policiais e, por fim, a PCMG, a despeito dos esforços institucionais que visam a uma aproximação com a academia, ainda sustenta uma natureza obscura perante o saber científico.

**Palavras-chave:** Formação Policial; Polícia Civil; Revisão da Literatura

## INTRODUÇÃO

A despeito de um número razoável de produtos acadêmicos que tangenciam a temática "Polícia" na atualidade, a maioria dos trabalhos adota uma perspectiva de denúncia, abordando, sobretudo, temas afetos à violência policial. Poucos esforços pairam sob os aspectos inerentes à educação profissional ministrada aos trabalhadores de segurança pública (CARUSO, 2006).

A inclinação científica estampada, que por vezes negligencia aspectos ontológicos do trabalho policial, em especial as concepções relativas à sua formação profissional, engendra uma celeuma que não é exclusiva do nosso país, tampouco dos nossos tempos. A esse respeito, Demonque (1983) demonstra que muito se teoriza sobre a repressão da polícia francesa, mas evidencia também a carência de estudos empíricos sobre a instituição. A ponderação do pesquisador faz refletir até que ponto academia, enquanto *locus* da pluralidade de ideias, deve se ocupar em denunciar o trabalho policial – indubitavelmente necessário –, mas também nos faz pensar sobre qual a ressonância dos produtos acadêmicos que, de fato, resultam numa reflexão capaz de fazer avançar os temas afetos à instituição policial.

[...] a Polícia é coisa perigosa. Muito séria para que deixemos só para os policiais. Muito complexa para dela se livrar pelo anátema ou desprezo, de uma parte, a lisonja ou a apologia, de outra. Denunciar ou inocentar a Polícia não faz avançar em nada a reflexão sobre a instituição policial. (DEMONQUE, 1983, pág. 5) <sup>1</sup>

Paixão (1982) também constatou que a polícia é mais temida do que conhecida pelas Ciências Sociais no Brasil. Cerca de dez anos depois, Mingardi (1991) assinalou que existe uma grave deficiência na academia brasileira, que muito se ocupa da repressão política – explícita ou não – empreendida pela polícia, mas pouco reflete sobre o trabalho da Polícia, ou a maneira como a Polícia cumpre suas funções. Caruso (2006) demonstra a predileção acadêmica em se ocupar das temáticas que visam a denunciar o labor policial, negligenciando estudos específicos sobre sua organização e práticas cotidianas. A constatação persiste nas ponderações de Miranda (2012) que,

\* Mestre pelo programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (PPGET) do CEFET/MG. Graduado em Direito pela Faculdade Pitágoras de Betim (2013). Atua como Investigador na Polícia Civil do Estado de Minas Gerais, desde 2007. Membro do grupo de pesquisa Narrativas e Apropriações do Anglo-Americanismo no Brasil (NAAAB). E-mail: <eltonmg@gmail.com>.

\*\* Doutor em Educação: História, Política, Sociedade pela Puc São Paulo, Mestre em Educação pela UFMG. Graduado em Ciências Sociais pela UFMG. Professor do PPGET/CEFET-MG. Líder do grupo de pesquisa NAAAB. E-mail: <jgpedrosa@uol.com.br>.

<sup>1</sup> Disponível em: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k48023590/f11.image>

a despeito de reconhecer os esforços de vários atores – governos, universidades e intelectuais – em fazer avançar o desempenho da segurança pública, testifica que o debate empreendido tende a situar-se no campo das críticas mais severas.

Este artigo ostenta natureza descritiva e bibliográfica com uma abordagem qualiquantitativa, resultado de levantamento bibliográfico cuja finalidade foi a revisão da literatura sobre a formação policial no Brasil, com um enfoque para os trabalhos referentes a Polícia Civil de Minas Gerais (PCMG). Fez-se uso de duas fontes de pesquisa: a teses e dissertações indexadas no Banco de Teses e Dissertações (BTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES),<sup>2</sup> no período de 1987 a 2016, utilizando como palavras-chaves principais “formação policial” e “polícia civil”, e o Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Num primeiro momento, buscou-se problematizar a ressonância do tema formação policial em contraste com outras investigações científicas correlatas ao universo da segurança pública. Para tanto, mapeamos os grupos de pesquisa cadastrados no CNPq que tratam do assunto e, no BTD CAPES, após inventariar as pesquisas sobre formação policial, foram identificados padrões quantitativos nos produtos acadêmicos vinculados ao tema. Com base no exame dos 36 produtos acadêmicos encontrados no BTD da CAPES que tratam sobre “formação policial”, mediante uma tabulação de suas referências bibliográficas, clarificou-se em certa medida o referencial teórico preponderante nessas pesquisas. Diante das delimitações realizadas, em virtude do recorte não contemplar pesquisas vinculadas a PCMG, foi realizada nova incursão BTD da CAPES fazendo uso das palavras-chaves “polícia civil” e “policial civil” filtrando os trabalhos vinculados a algum programa de pós-graduação em educação. O crivo utilizado se mostrou oportuno, a julgar a temática focalizada, qual seja, formação policial.

Feita as depurações necessárias, foram identificados cinco produtos acadêmicos que se relacionam, em alguma medida, com a formação policial e versam sobre a PCMG, os quais, num segundo momento desse artigo, receberam um tratamento de natureza qualitativa.

O estudo prossegue com as considerações finais, onde é feita breve discussão sobre os resultados da análise quantitativa e suas limitações de ordem metodológica, além de trazer à tona considerações sobre a análise qualitativa dos produtos acadêmicos vinculados a PCMG.

#### **FORMAÇÃO POLICIAL NO BRASIL: PANORAMA QUANTITATIVO**

Um grupo de pesquisa se caracteriza por um conjunto de pesquisadores que se organizam num prisma hierárquico, sendo o fundamento de tal estrutura a experiência, o destaque e a liderança na seara científica e tecnológica. Essa relação se baseia no envolvimento profissional e permanente do grupo em torno de um trabalho focalizando linhas comuns de pesquisa, existindo um compartilhamento de instalações e equipamentos (HAYASHI e FERREIRA JUNIOR, 2010).

O Diretório de Grupos de Pesquisa<sup>3</sup> (DGP) CNQP é uma base de dados que possui informações sobre os grupos de pesquisadores, suas linhas de pesquisa, especialidades de conhecimento e setores de atividades envolvidos nas investigações por eles empreendidas. No DGP é também possível verificar a localização geográfica dos grupos de pesquisa, o lapso em que realizaram os labores acadêmicos e também com quais cursos de mestrado e doutorado a equipe de trabalho mantém contato. Levantamento empreendido por Caruso (2006), no período de 2002 a 2005, identificou grupos de pesquisa cadastrados no CNQP envolvidos com as temáticas de “Segurança Pública”, “Violência e Criminalidade”, “Polícia” e “Formação Policial”. Na oportunidade, a investigação revelou a existência de 41 grupos de pesquisa atrelados ao tema “Segurança Pública”, 26 grupos ligados à temática “Violência e Criminalidade”, 21 grupos relacionados com a temática “Polícia” e dois grupos de pesquisa relacionados ao tema “Formação Policial”. A síntese dos dados apurados aparece no gráfico 1, à página seguinte.

A atualização nos dados consignados por Caruso (2006) pareceu oportuna e, para tanto, foi realizada nova pesquisa no Diretório de Grupos de Pesquisa CNPQ na base corrente (2017) com as mesmas palavras-chaves, quais sejam, “Segurança Pública”, “Violência e Criminalidade”, “Polícia” e “Formação Policial”. O levantamento indicou os seguintes resultados: 134 grupos de pesquisa associados à palavra-chave “Segurança Pública”, 21 associados à palavra-chave “Violência e Criminalidade”, 78 associados à palavra-chave “Polícia” e quatro grupos associados a palavra chave “Formação Policial”, conforme elucidado no gráfico 2, também à página seguinte.

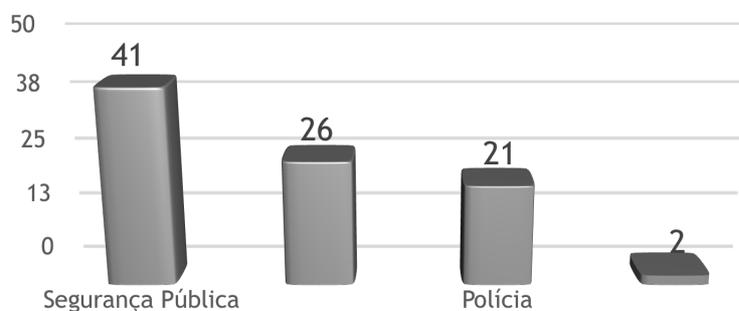
Depois de mais de uma década os grupos de pesquisa sobre Segurança Pública no Brasil aumentaram consideravelmente, podendo-se dizer o mesmo para os grupos sobre Polícia. Observa-se um decréscimo de grupos de pesquisa sobre Violência e Criminalidade e, com relação as agremiações científicas que se debruçam sobre o tema da formação policial, houve um tímido aumento de dois grupos na primeira década de 2000 para quatro grupos no ano de 2017. Tais

<sup>2</sup> Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, disponível em: <<http://twixar.me/BF11>>. Acesso em: 6 jul.2019.

<sup>3</sup> Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp>

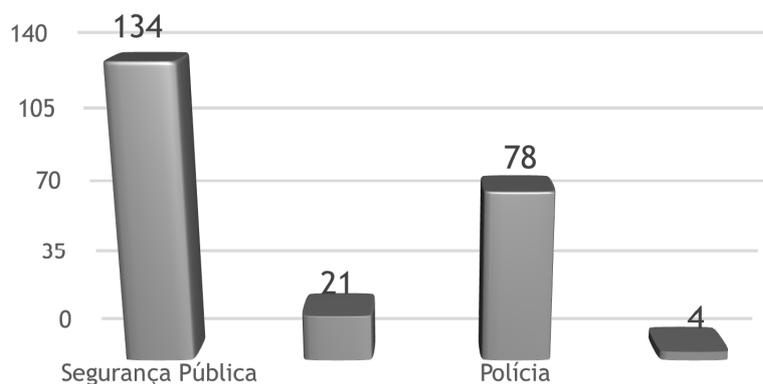
grupos estudam a formação policial em pelo menos uma de suas linhas de pesquisa, conforme pode ser verificado no quadro 1, na página seguinte.

**Gráfico 1 - Grupos de Pesquisa nas áreas de interesse referidas - Período: 2002 a 2005**



**Fonte:** CARUSO (2006)

**Gráfico 2 - Grupos de Pesquisa nas áreas de interesse referidas - Período: 2017**



**Fonte:** Elaboração própria

Passa-se então a explorar a segunda fonte de dados elencada nesse trabalho, a saber, o Banco de Teses e Dissertações (BTD) da CAPES, que tem como função “[...] facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país [...]”<sup>4</sup>, sendo uma plataforma que integra o portal de periódicos da CAPES/MEC. A ferramenta possibilita a pesquisa por autor, título e palavra-chave, contando com produtos acadêmicos (teses e dissertações) defendidas a partir de 1987. Dessa maneira, o recorte temporal utilizado neste levantamento é o período que vai de 1987 a 2017. Foram mantidas as mesmas palavras-chaves utilizadas no levantamento dos grupos de pesquisa, quais sejam, “Segurança Pública” e “Formação Policial”, somando-se os parâmetros “Polícia Militar” e “Polícia Civil”. Os resultados apurados estão sintetizados no gráfico 3.

Cabe, portanto, um pequeno esclarecimento sobre ambas as instituições policiais. De acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 144,<sup>5</sup> cabe a Polícia Militar a “Polícia ostensiva e a preservação da ordem pública”, ao passo que a Polícia Civil, “(...) dirigidas por delegados de polícia de carreira, incumbem, ressalvada a competência da União, as funções de polícia judiciária e a apuração de infrações penais”. Por força da carta magna, a Polícia Militar exerce uma função

<sup>4</sup> Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, disponível em: <<http://twixar.me/jF11>> e <<http://twixar.me/BF11>>. Acesso em: 6 jul.2019.

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://twixar.me/RF11>>. Acesso em: 6 jul.2019.

preventiva e ostensiva; a Polícia Civil, por seu turno, apura as infrações penais sendo o trabalho investigativo seu mister. Ainda por força do artigo 144 da Constituição Federal, cada ente federativo possui sua Polícia Militar e Polícia Civil, sendo, portanto, instituições policiais estaduais.

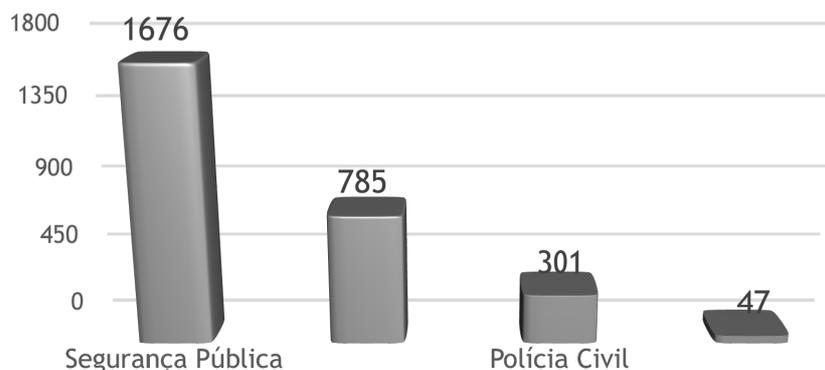
**Quadro 1** – Grupos de pesquisa cadastrados no CNPq que abordam a formação policial  
Período: 2017

INSTITUIÇÃO	GRUPO DE PESQUISA	ANO DE FORMAÇÃO	LINHA DE PESQUISA
Universidade Estadual do Ceará	Direitos Humanos e Políticas de Segurança Pública	2002	Políticas Públicas de Segurança
Universidade Estadual do Maranhão	GESP/UEMA - Grupo de Estudo em Segurança Pública	2009	Sistema penitenciário
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	GUTO - Grupo de Pesquisa e de Gestão Urbana de Trabalho Organizado	2000	Segurança Pública, Criminalidade e Sistema de Informação Policial
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Violência e Cidadania	1995	Sociologia da Polícia

**Fonte:** Elaboração Própria

Não obstante a Polícia Civil configurar uma instituição mais aberta a investigações externas (MINGARDI, 1991) do que sua co-irmã miliciana, o apanhado bibliográfico evidencia que os estudos sobre a Polícia Militar ensejam maior ressonância na academia, com 785 teses e dissertações, ao passo que os estudos afetos a Polícia Civil representam 301 produtos acadêmicos. Ainda de acordo com o gráfico 3, identificou-se 47 produtos acadêmicos sobre formação policial, todavia, 36 teses e dissertações foram analisadas no presente estudo.

**Gráfico 3 - Produtos acadêmicos por área de interesse - Banco de Teses e Dissertações CAPES - Período: 2017**



**Fonte:** Elaboração Própria

Uma questão que se colocou foi a identificação dos cientistas mais referenciados na temática da formação policial. Não obstante o caráter subjetivo que tal constatação eventualmente possa nutrir, já considerando a fragilidade do critério a ser adotado para responder a perquirição em comento, uma constatação quantitativa dos autores mais citados nesse universo de 36 trabalhos afetos à formação policial em alguma medida revela a notoriedade dos mesmos perante tal objeto de estudo. Dito isto, ao analisar as referências bibliográficas dos 36 produtos acadêmicos relativos à formação policial, foi possível conceber dois quadros. O primeiro evidencia os autores mais citados nos trabalhos e, o outro, demonstra as obras mais citadas.

As pesquisas classificadas como "sem especificação" são dotadas de uma característica peculiar, qual seja, tratam da formação policial de maneira genérica, sem precisar à qual instituição se referem. Os quatro estudos referentes à "Polícia Civil" também ostentam uma natureza adversa ao escopo do artigo, na medida em que não se vinculam a PCMG. Os 30 produtos acadêmicos

relativos a “Polícia Militar” representam mais um indicativo de que tal corporação se estabelece como um objeto de estudo mais explorado nas pesquisas.

**Quadro 2** - Autores mais citados nos 36 produtos acadêmicos encontrados no Banco de Teses e Dissertações CAPES relativos à formação policial

PESQUISADOR	N.º CITA	PESQUISADOR	N.º CITA	PESQUISADOR	N.º CITA
BOURDIEU, Pierre	40	SANTOS, Boaventura de Sousa.	10	BAUER, Martin W.; GASKELL, George	5
FOUCALT, Michel	35	ADORNO, Sérgio	9	BOBBIO, Norberto.	5
MUNIZ, Jaqueline	34	ALBUQUERQUE, C. L	9	BRODEUR, Jean-Paul.	5
BAYLEY, David	33	BECKER, H	9	CERQUEIRA, H. de G	5
PONCIONI, Paula	26	DA MATTA, Roberto.	9	DIAS NETO, Theodomiro	5
SKOLNINCK, J. H	22	MORIN, Edgar	9	FALEIROS, Vicente de Paula	5
KANT DE LIMA, Roberto	21	ALMEIDA, Rosemary de Oliveira.	8	FAORO, Raymundo.	5
SOARES, Luiz Eduardo	21	ARENDT, Hannah	8	GIL, António Carlos	5
FREIRE, Paulo	20	CERQUEIRA, Carlos Magno Nazareth	8	KAHN, Túlio	5
MINAYO, Maria Cecília de S	17	PERRENOUD, P.	8	LIBÂNEO, J. C.	5
ELIAS, Norbert	15	PINHEIRO, Paulo Sérgio	8	LUIZ, Ronilson de Souza.	5
BALESTRERI, Ricardo Brisolla.	13	VEZZULLA, Juan Carlos	8	MESQUITA NETO, Paulo	5
BRASIL, M.G.M	12	BEATO, Cláudio C	7	MORGADO, Maria Aparecida.	5
HABERMAS, Jürgen	12	CASTRO, Celso.	7	PIMENTA S. G	5
SALES, Lília Maia de Moraes	12	CHAUÍ, Marilena	7	RIFIOTIS, Theophilos	5
WEBER, Max.	12	GOLDSTEIN, Herman	7	RUDNICKI, Dani.	5
BRETAS, Marcos Luiz.	11	LAZZARINI, Álvaro.	7	SÁ, Leonardo Damasceno de.	5
GOFFMAN, Erving	11	BARATTA, Alessandro.	6	SILVA, Jorge da	5
MONET, Jean-Claude	11	BAUMAN, Zigmunt	6	SIMMEL, Georg	5
MONJARDET, Dominique.	11	BENGOCHEA, J. L. P	6	TAVARES-DOS-SANTOS, José Vicente.	5
MOTA BRASIL. M. G. A	11	GEERTZ, Clifford	6	TRIVINOS, Augusto	5
ZALUAR, Alba	11	LEIRNER, Piero de Camargo	6	TROJANOWICZ, Robert; BUCQUEROUX, Bonnie	5
BITTNER, Egon.	10	REINER, Robert	6	VELHO, Gilberto	5
GIDDENS, Anthony.	10	SAFFIOTI, Heleieth	6	ZAFFARONI, Eugenio Raúl	5
ROLIM. M.	10	ZAVERUCHA, Jorge	6		

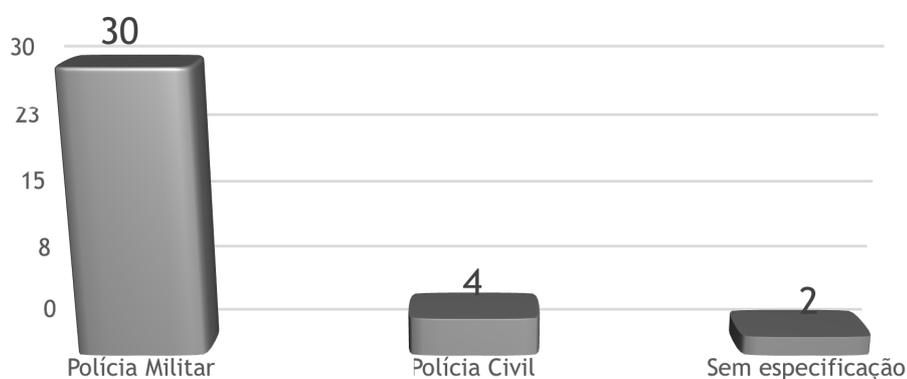
**Fonte:** Elaboração Própria

**Quadro 3** - Obras mais citadas nos 36 produtos acadêmicos encontrados no Banco de Teses e Dissertações CAPES relativos à formação policial

PESQUISADOR	N. CITA	OBRA
BAYLEY, David.	13	Padrões de Policiamento
FOUCALT, Michel.	13	Vigiar e Punir: História das violências nas prisões
MUNIZ, Jacqueline de O.	12	Ser policial é, sobretudo, uma razão de ser: Cultura e cotidiano da polícia militar do estado do Rio de Janeiro
MONJARDET, Dominique.	11	O que faz a polícia: sociologia da força pública
MUNIZ, Jacqueline de Oliveira.	11	A Crise de Identidade das Polícias Militares Brasileiras: Dilemas e Paradoxos da Formação Educacional
PONCIONI, Paula.	11	O modelo policial profissional do futuro policial nas academias e de polícia do estado do Rio de Janeiro
BAYLEY, D. H., SKOLNICK, J. H.	10	Policiamento comunitário: Questões e Práticas através do Mundo
BOURDIEU, Pierre.	10	O poder simbólico
BAYLEY, D. H., SKOLNICK, J. H.	9	Nova polícia: inovações nas polícias de seis cidades norte-americanas
BITTNER, Egon.	9	Aspectos do Trabalho Policial
MONET, Jean-Claude.	9	Polícias e sociedades na Europa
BALESTRERI, Ricardo Brisolla.	8	Direitos Humanos: Coisa de Polícia
BRETAS, Marcos Luiz.	7	Observações sobre a falência dos modelos policiais
FOUCALT, Michel.	7	Microfísica do poder
FREIRE, P.	7	Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa
GOFFMAN, Erving.	7	Manicônios, Prisões e Conventos
GOLDSTEIN, Herman.	7	Policiando uma sociedade livre
PONCIONI, Paula.	6	Tendências e desafios na formação profissional do policial no Brasil
ROLIM, M.	6	Síndrome da rainha vermelha: policiamento e segurança pública no século XXI
ALBUQUERQUE, Carlos L. de; MACHADO, Eduardo Paes.	5	Sob o signo de Marte: modernização, ensino e ritos da instituição policial militar
BECKER, H. S	5	Métodos de pesquisa em Ciências Sociais
BRODEUR, Jean-Paul.	5	Como Reconhecer um Bom Policiamento: Problemas e Temas
CERQUEIRA, H. de G.	5	A disciplina militar em sala de aula: a relação pedagógica em uma instituição formadora de oficiais da PMSP
ELIAS, Norbert	5	Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX.
FAORO, Raymundo.	5	Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro
FREIRE, P.	5	Pedagogia do Oprimido
KANT DE LIMA, Roberto.	5	A polícia da cidade do Rio de Janeiro: seus dilemas e paradoxos
KANT DE LIMA, Roberto.	5	Direitos civis, Estado de Direito e "cultura policial": A formação policial em questão
LEIRNER, Piero de Camargo	5	Meia-volta, volver: um estudo antropológico sobre a hierarquia militar
SÁ, Leonardo D. de.	5	Os filhos do Estado: auto-imagem e disciplina na formação dos oficiais da Polícia Militar do Ceará
TROJANOWICZ, Robert; BUCQUEROUX, Bonnie.	5	Policiamento comunitário: como começar

A coleta pautada na palavra chave "formação policial" fez emergir 36 produtos acadêmicos, sendo apenas quatro pesquisas vinculadas à Polícia Civil.

**Gráfico 4 - Análise dos produtos acadêmicos encontrados por instituição policial - Período: 2017**

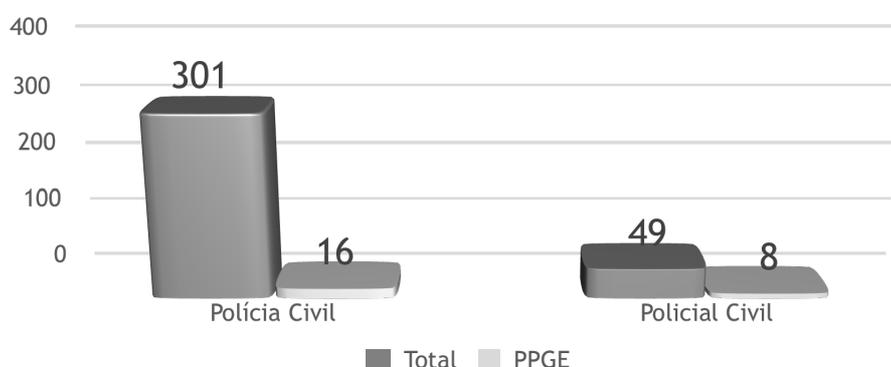


Fonte: Elaboração própria

No desiderato de encontrar produtos acadêmicos vinculados a PCMG, pretensão frustrada com o uso da palavra-chave "formação policial", fez-se necessário novo levantamento no BTD Capes. Pareceu oportuno utilizar a palavra-chave "polícia civil" e, depois de delimitar a instituição que se pretende adotar como de objeto de pesquisa, realizar as depurações necessárias até que se encontre estudos vinculados com a temática da formação policial. A dificuldade se instaura na medida em que, para além da escassez de pesquisas sobre a polícia civil, cada ente da federação conta com sua própria instituição policial, o que fragmenta ainda mais o recorte desejado.

Em nova pesquisa no BTD Capes, fazendo uso da palavra-chave "polícia civil", identificou-se 301 produtos acadêmicos. Com a finalidade de diminuir ainda mais a margem de erro, também foi utilizada a palavra-chave "policial civil", obtendo como resultado 49 produtos acadêmicos. Após tal procedimento, foi utilizado um filtro na pesquisa, a saber, aquelas que se vinculam a algum programa de pós-graduação em Educação. A utilização do filtro implicou em caminho alternativo para se tangenciar pesquisas sobre formação policial, haja vista que a formação profissional é amplamente estudada no campo da Educação.

**Gráfico 5 - Produtos acadêmicos encontrados no BTD Capes com as palavras chave de interesse e a representatividade do Programa de Pós Graduação em Educação**



Fonte: Elaboração própria

Após depurações dos dados, foram identificadas cinco dissertações que têm como objeto de pesquisa a PCMG com um enfoque na área da Educação, sendo elas: Bastos (2008), Barreto Junior (2009), Pereira (2012), Santos (2014) e Silva (2014). Optou-se por fornecer a estes trabalhos uma breve análise de natureza qualitativa. O empreito se faz importante não apenas para evidenciar a natureza dos trabalhos que se realizaram sobre a instituição, mas também coloca à prova a

pertinência das depurações aqui realizadas, pois, consoante ao anunciado, o interesse reside nos trabalhos vinculados de alguma maneira a formação policial.

#### **FORMAÇÃO POLICIAL E PCMG: ANÁLISE QUALITATIVA**

Em Barreto Junior (2009) buscou-se mapear as idiossincrasias dos operadores da PCMG em suas mais diversas carreiras: Delegado de Polícia, Médico-Legista, Perito Criminal, Escrivão de Polícia e Agente de Polícia. A pesquisa aborda os aspectos correlatos à cultura institucional que permeia a PCMG, no fito de identificar as representações ideológicas e os traços típicos dos policiais que compõem a instituição. Em outros termos, o que está em jogo nesse labor acadêmico é o intento diagramar o imaginário policial, trazendo à tona os sentimentos e visões de mundo dos profissionais de segurança pública da instituição. O estudo mobiliza duas concepções conflitantes no seio da *práxis* policial:

[...] uma primeira, de cunho conservador, identificada com a representação da pessoa em conflito com a lei como inimigo passível de “neutralização” em face da cidadania; uma segunda, de cunho mais criativo, que a coloca como problema passível de uma ressignificação complexa, aberta a intervenções ponderadas, interinstitucionais e mediadoras, no objetivo da reconstrução de vidas imersas no mundo criminal. (BARRETO JUNIOR, 2009, p. 7)

A primeira concepção, atrelada ao conceito de *razão persecutória*, atribui ao órgão policial uma natureza teleológica que visa neutralizar o “inimigo” e tão somente enclausurar aquele cidadão que se coloca em conflito com a lei. A denominada *razão persecutória* liga-se no “[...] impulso que leva a assumir apenas o papel dogmático de servir aos propósitos do direito processual penal, isto é, aos objetivos estanques da punição contra os que praticam crimes” (BARRETO JUNIOR, 2009, p. 18). A outra perspectiva de cultura institucional levantada, baseada numa *pedagogia de mediação de conflitos*, alarga o escopo teleológico policial, advogando em torno de uma maior imersão no fenômeno criminal, “[...] investigando ética e tecnicamente suas entranhas, seus protagonistas, seus interessados” (BARRETO JUNIOR, 2009, p.18). Nesses termos, o caráter dogmático o burocrático do aparato policial dá lugar a “[...] uma polícia que participa dos esforços coletivos de reconstrução de vidas perdidas e da carência de direitos, particularmente das classes populares” (BARRETO JUNIOR, 2009, p.18). Assim, para o autor, *pedagogia de mediação de conflitos* implica em uma ressignificação do papel social da polícia.

Cabe salientar que o trabalho de Barreto Junior (2009) não trata em específico da formação policial, todavia traz à tona uma discussão sobre o tema de maneira subsidiária, na medida em que:

[...] põe em debate a questão dos saberes necessários ao patrimônio individual desses servidores, de modo a admitir a pertinência de uma teoria aplicada das diversas disciplinas científicas (das ciências humanas, sociais e naturais), tecnicamente cabíveis no ato de investigar o crime e o fenômeno criminal”. (BARRETO JUNIOR, 2009, p.7)

O referencial teórico que dá alicerce ao estudo da já anunciada *cultura policial*, no trabalho em análise, perpassa pelas contribuições de Bayley (1994, 2001) e Skolnick (BAYLEY; SKOLNICK 2001). Na década de 60, nos Estados Unidos da América, há o desabrochar de uma tendência sociológica pautada em estudos sobre as organizações policiais e Bayley e Skolnick são importantes nesse cenário, desenvolvendo pesquisas que lidam com *cultura policial* (BARRETO JUNIOR, 2009, p. 38). Esses cientistas sociais anglo-americanos ostentam influência relevante na produção científica sobre formação policial, fato ratificado mediante as análises quantitativas desenvolvidas pelo presente artigo acadêmico.

Outra constatação que merece análise mais detida é referente ao papel das mulheres nesse contexto de transformação institucional vivenciado pela PCMG apontada por Barreto Junior (2009). Num panorama de colisão de paradigmas, no qual a aludida *razão persecutória* coexiste com os pressupostos da chamada *pedagogia da mediação de conflitos*, constata o autor que as mulheres demonstraram maior adesão ao expediente menos conservador, representando, assim, um estrato relevante na desconstrução do modelo dominante (BARRETO JUNIOR, 2009, p. 170). Dessa forma, entende o pesquisador que “[...] talvez isso mereça um estudo a longo prazo, pois o pequeno retrato deste estudo mostrou que se pode estar apontando para situações que coloquem o gênero na fonte de renovação institucional” (BARRETO JUNIOR, 2009, p. 170).

As questões que envolvem gênero e trabalho são focalizadas de maneira mais precisa em Santos (2014). Sob o título “Entre embaraços, performances e resistências: a construção da queixa de violência doméstica de mulheres em uma delegacia”, este trabalho faz “[...] um estudo sobre a construção da queixa de violência doméstica de mulheres à luz das novas normativas de proteção que tencionam o momento presente” (SANTOS, 2014, p. 7). Trata-se de uma pesquisa etnográfica que utilizou a observação participante no âmbito de uma delegacia na cidade de Viçosa (MG), onde não existe delegacia especializada no atendimento dos casos de violência contra a mulher. A

formação policial não representa a tônica desse estudo, todavia, as representações e capacitações adquiridas pelos operadores da PCMG na academia de polícia são colocadas à prova diante da complexidade que envolve uma ocorrência dessa natureza:

Os policiais demonstram, de várias formas, o desafio de construir outros arranjos subjetivos e saberes da prática que questionem o já consolidado aprendizado advindo da Academia de Polícia e do lugar social que ocupam. O cotidiano vivenciado com as mulheres causa questionamentos, embaraços e podem, como mostra a pesquisa, lançar futuras tensões que promovam a crise de compreensão tão necessária para o efetivo entendimento da violência contra a mulher. (SANTOS, 2014, p. 7)

A imersão no seio de uma unidade da PCMG no interior de Minas Gerais durante o período de cinco meses foi o suficiente para categorizar o trabalho ali desenvolvido como produtor e reproduzidor de valores machistas e patriarcais (SANTOS, 2014, p. 6; SILVA, 2014, p.135), e as limitações de recursos materiais e formativos também são alvo de constatação nessa pesquisa. Uma questão apontada diz respeito ao despreparo dos policiais e também a uma sinceridade desses profissionais em assumir sua incapacidade em lidar com os problemas inerentes à violência doméstica.

Existia também certa sinceridade ao demonstrar que aquela era uma demanda a qual eles (os policiais) não estavam preparados para atender. Foi comum ouvir, nas entrevistas, muitos dos policiais repetindo a crença de que as mulheres policiais é que deveriam assumir esses atendimentos. Para eles, compreender a violência doméstica é uma experiência difícil e constrangedora, para a qual não estão preparados. Por outro lado, muito me surpreenderam os julgamentos machistas e grosseiros que ouvi de algumas mulheres que atuam na Delegacia. (SANTOS, 2014, p. 7)

Os paradigmas conflitantes apontados por Barreto Junior (2009), quais sejam, razão persecutória e pedagogia da mediação de conflitos, se mostram evidentes nas ocorrências de violência doméstica atendidas pela delegacia pesquisada. As intervenções policiais estudadas por Santos (2014) demonstram que os operadores da PCMG se pautam sobretudo na manutenção da ordem e na resolutividade das demandas, afastando-se, assim, de uma postura pedagógica orientada na mediação, intervenção imprescindível nos casos que envolvem ocorrências de violência contra a mulher. Nesse sentido, a leitura paradigmática empreendida por Barreto Junior (2009) ganha evidência:

O pedido de proteção que elas solicitam vai de encontro a uma preparação policial voltada para a manutenção da ordem e para a resolutividade. Elas vacilam, não querem romper, procuram melhorar a relação utilizando, para isso, a polícia como um importante mediador. Tal situação, a meu ver, coloca os policiais em um papel eminentemente educativo. Eles recuam, não sabem como fazer, acusam-nas de serem "mulheres de bandido", "fracas", "que gostam de apanhar". Nessa relação claramente hierarquizada, as mulheres precisam investir grandes esforços para ter seus pedidos atendidos. Se estabelece classificações por raça, classe e, sobretudo, gênero, que localizam a mulher em lugares dos quais exige-se um grande esforço de deslocamento. Elas negociam com um poder que determina, classifica e que faz exigências que, muitas vezes, as mulheres ainda não conseguem performatizar para terem seus pedidos atendidos. (SANTOS, 2014, p. 9)

Prosseguindo com a análise qualitativa dos produtos acadêmicos elencados, passa-se a analisar a pesquisa de Pereira (2012), intitulada "No intuito de produzir influência educativa: delegacia de costumes e a prática do meretrício em Belo Horizonte (décadas de 1920 e 1930)", cujo teor se relaciona ao caráter pedagógico da atividade policial. Fazendo uso da historiografia, o autor analisa a construção de uma "educação moral" capitaneada pela polícia especializada – a polícia de costumes –, a qual realizou sensíveis intervenções na prática do meretrício na cidade de Belo Horizonte nas décadas de 1920 e 1930 (PEREIRA, 2012, p. 10). Importante ressaltar as nuances do período histórico analisado nesse estudo:

O período pesquisado corresponde ao momento em que a capital mineira vivenciou a ampliação e diversificação de sua malha urbana e dos setores econômico, cultural e social. Naquela ocasião estabeleceu-se uma vida noturna movida a bailes, cafés, apresentações dançantes, peças teatrais, exibição de filmes, noitadas em cabarés e botequins. Foi um período, também, em que a importância dada ao "problema da prostituição" pela polícia e por grupos sociais distintos ganhou outras dimensões, concorrendo para a organização de uma "polícia de costumes" e, posteriormente, de uma Delegacia de Costumes. (PEREIRA, 2012, p.10)

Diante de um projeto de modernidade desenhado para a cidade de Belo Horizonte que paulatinamente ganhava contornos, a polícia serviu como elemento balizador da prática do meretrício, e as prescrições estabelecidas pela instituição com o passar do tempo se estabeleceram

enquanto um “projeto pedagógico” (Pereira, 2014). O trabalho de natureza historiográfica desenvolvido pelo autor se baseou nas seguintes fontes:

[...] relatórios dos chefes de polícia, de delegados e do secretário de segurança; colunas policiais publicadas nos jornais Diário de Minas e O Estado de Minas; e um conjunto de livros acadêmicos adquiridos pelo Serviço de Investigações da polícia mineira, além de leis pertinentes ao tema. (PEREIRA, 2012, p.10).

O diálogo que esse trabalho realiza com os aspectos da formação policial se dá no terceiro capítulo, onde vislumbram-se “[...] as estratégias de racionalização da polícia civil, criando projetos de formação intelectual e física dos policiais” (PEREIRA, 2012, p.10). É interessante observar como o debate sobre profissionalização e capacitação da polícia investigativa mineira nem de longe pode se denominar contemporâneo, pois, em relatório do Chefe do Serviço de Investigações, datado de 1937, observa-se:

É que, em geral, são incluídas pessoas que desconhecem o que sejam organização e serviços policiais, havendo, no Corpo de Segurança, um conjunto de homens, de profissões as mais heterogêneas, tais como barbeiros, açougueiros, “chauffeurs”, alfaiates, comerciantes, lavradores, quase todos semianalfabetos, já desiludidos, pela luta da vida, sem qualquer estímulo para a profissão. Ora, como poderão esses homens bisonhos, cheios de desânimo, fazer investigações, por exemplo, de ordem política e social, ou sobre certos casos misteriosos de homicídio, onde a sutileza e a perspicácia são os melhores auxiliares, ou sobre roubos, quando os criminosos, tantas vezes, perpetram o crime com a técnica moderna de delinquir? (PEREIRA, 2012, p.116).

A pesquisa intitulada “Na lida do policial civil: Estudo sobre as estratégias de formação continuada de policiais civis para o atendimento aos grupos vulneráveis”, empreendida por Silva (2014), focaliza as estratégias de desenvolvimento profissional direcionadas ao policial civil mineiro após sua inserção na instituição, especificamente no âmbito da Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher (DEAM).

Buscou-se identificar, nas perspectivas dos sujeitos, os aspectos condicionantes – motivações e estratégias – que influenciavam as escolhas relativas ao aperfeiçoamento profissional e manutenção dos estudos. Para tanto, foram consideradas as relações entre os aspectos micropolíticos da organização policial e as determinações macro, advindas do contexto histórico de formulação de políticas públicas. (SILVA, 2014, p.6)

Silva (2014, p.6) realiza um estudo de natureza qualitativa, fazendo uso de questionários e entrevistas, além de mapear, as iniciativas e estratégias de formação continuada fomentadas pela PCMG. Os dados angariados “(...) foram tratados por meio de softwares e posteriormente foram triangulados, permitindo a compreensão do contexto investigado e uma possível replicação do estudo em realidades de outras delegacias” (SILVA, 2014, p.6).

O conceito de micropolítica (Teixeira, 1988) mobilizado nesse estudo é um corolário para explicar a maneira pela qual os indivíduos são (re)produtores de novas formas de agir no âmbito das organizações, transformados e transformadores, e “(...) também se fazem conhecedores de novas formas de agir, de um *estar* profissional, afetando inclusive o aspecto particular, o pessoal” (SILVA, 2014, p.17). Destarte, tem-se que:

Toda organização tem suas relações de poder (oficiais ou não), que tanto podem abortar e consumir o progresso profissional de indivíduos quanto pode promovê-lo em qualidade. Essas são pressões que os indivíduos vivenciam em qualquer organização, sendo assim, os policiais e a instituição policial, como um todo, também vivenciam esse fenômeno. (SILVA, 2014, p17)

O escopo do trabalho de Silva trata-se da formação continuada do policial civil (2014, p.17), e a pesquisa de maneira geral problematiza a eficiência dos saberes construídos na praxis policial, ou na *lida do trabalho policial*, aprendizado que é tributário das interações e conflitos existentes entre o sujeito policial e a instituição. Essa dinâmica, segundo a autora, fomenta a construção de saber peculiar da profissão e desemboca numa cultura típica a do grupo. A formação continuada se expressa nos “(...) processos educativos que ocorrem após a formação do policial civil na academia de polícia, especificamente no exercício das funções, enfim, na *lida* policial nas delegacias” (SILVA, 2014, p.17), o que, a exemplo da observação participante realizada por Santos (2014) no seio de uma delegacia de polícia mineira, permite um olhar mais detido sobre as nuances do trabalho real desempenhado pelos operadores da PCMG. Sobre a necessidade de conhecer a *lida* do policial civil:

Não se podem limitar as discussões sobre formação policial apenas ao campo técnico-profissional. É preciso alçar voos no sentido da totalidade do profissional enquanto ser, considerando as múltiplas competências exigidas para sua atuação na atualidade. (PEREIRA; POLICARPO JUNIOR, 2012, p. 75)

Ao discutir os resultados de sua pesquisa, Silva (2014) reitera uma racionalidade pautada na razão persecutória (Barreto Júnior, 2009) ao constatar que o labor policial se direciona sobremaneira ao âmbito do uso da força, ficando em segundo plano uma política de natureza preventiva:

Os resultados demonstraram ainda que, apesar do histórico de redemocratização e a participação do país em diversos tratados inerentes à garantia dos Direitos Humanos, os policiais ainda estão inseridos em uma cultura policial direcionada para o combate à criminalidade, mais por meio do uso da força que pela prevenção. (SILVA, 2014, p. 135)

A tensão existente entre trabalho real e prescrito ganha contornos especiais quando o enfoque se trata da atividade policial. Os resultados de Barreto Junior (2009, p. 171) evidenciam que existe um conflito levantado pelos operadores da PCMG que remonta a dicotomia "teoria x prática": há uma crítica a perspectiva teórica adotada pelos estudiosos da segurança pública ao analisar a polícia (num sentido de distanciamento da realidade) em contraposição ao conhecimento da prática ostentado pelos policiais (Barreto Júnior, 2009, p. 172).

Nesse diapasão, os esforços realizados pela ACADEPOL na formação dos profissionais de segurança pública se veem severamente tencionados por demandas que extrapolam seu escopo de ensino. Revela Silva (2014, p.39) que os policiais civis novatos, ao chegarem nas delegacias, se deparam com um contexto já estruturado compostos por vários outros profissionais, cada qual com seus saberes e práticas diferenciadas. Diante da interação entre profissionais novatos e veteranos em uma unidade policial, é comum o mais antigo ressaltar a dicotomia entre o conhecimento teórico da academia de polícia e a prática policial, dizendo aos neófitos para "(...) esquecerem tudo o que aprenderam, pois nas ruas e nas delegacias o mundo é outro". (BASTOS, 2008, p. 70).

O papel da ACADEPOL na formação policial inicial e sua influência na construção do modelo policial civil vigente é o desígnio do trabalho de Bastos (2008), denominado "A formação profissional de policiais de investigação criminal (delegados e detetives): estudo dos currículos da Academia de Polícia Civil de Minas Gerais de 1985 a 2002". Essa pesquisa foi realizada com o seguinte objetivo:

Identificar nas propostas curriculares as orientações políticas, com vistas a criação de uma nova imagem do policial. Nesse contexto, buscou-se discutir como os currículos, nesse período, refletiam as disputas político-pedagógicas, entre os que defendiam a formação científica do polícia, os partidários de que se aprende ser polícia na prática e aqueles que advogavam a ideia de uma formação crítica. (BASTOS, 2008, p. 7)

Os estudos sobre currículo realizado por Bastos (2008) ostentam como referencial teórico as contribuições de Apple (1989) e J. Gimeno Sacristán (2000), ao passo que a formação profissional é analisada sob o enfoque de Tardiff (2002) e Perrenoud (1999). Assegura Bastos (2008, p. 18) que a forma como se interpreta a criminalidade, no plano macrosocial, direciona as competências a serem ministradas na preparação dos profissionais que, por sua vez, se comunicam diretamente com o tema da formação policial. Essa dinâmica sofre vicissitudes no tempo e no espaço:

Dito de outra forma, o que se esperava de um policial na Inglaterra do século XVIII era muito diferente do que se exigiu em sua formação policial no século XIX, mais diferente ainda é o que esperava dele face aos eventos do século XX. (BASTOS, 2008, p. 18)

Ao abordar a formação policial de Delegados e Detetives na PCMG, separadas em cursos distintos, reforça-se, segundo Bastos (2008, p. 98), a hierarquização já presente entre as carreiras, considerando que o conteúdo da disciplina investigação policial era o mesmo. Essa medida institucional representou entrave "(...) a transdisciplinaridade evocada pelos especialistas do currículo tão importante em nosso mundo contemporâneo" (BASTOS, 2008, p. 98). A coexistência de paradigmas policiais apontada por Barreto Junior (2009) também se mostrou presente nas considerações conclusivas de Bastos, reforçando o caráter heterogêneo e transitório de uma cultura policial no âmbito da PCMG:

A análise conjuntural dos currículos, considerando as diferentes gestões, deixou claro que apesar de esboçar tendências ora mais científicas, ora mais preocupadas em esclarecer o policial acerca dos direitos humanos, elas pouco diferenciavam quanto aos valores e tradição que fazem parte da cultura policial. Discutia-se Direitos Humanos, ao mesmo tempo em que se treinava o policial em observações pautadas em critérios lombrosianos. (BASTOS, 2008, p. 99).

Fator interessante foi a constatação de que o embate entre teoria e prática não é um corolário exclusivo da *práxis* policial, pelo contrário, a dicotomia em questão se faz presente nos projetos curriculares da ACADEPOL.

Todas as propostas estavam longe de formar o policial 'criminólogo terapeuta', mais ainda o "policial intelectualizado". Ao contrário, as grades curriculares dicotomizavam o tempo todo teoria e prática, embora, em várias formulações, haja tentativas de introduzir atividades em disciplinas em sala de aula. (BASTOS, 2008, p. 99).

A discussão fomentada por Bastos perpassa pela conexão entre formação profissional e teoria do currículo, de modo que este último representa uma instância de poder (SACRISTÁN, 2000; SILVA 1999; MOREIRA, 2006), "(...) por meio da qual se impõem visões de mundo, saberes cristalizados, papéis hierarquizados, e assim por diante" (BASTOS, 2008, p. 99). Nesse sentido, a tão explorada

dicotomia entre teoria e prática, expressa desde as instâncias formativas iniciais fomentadas pela ACADEPOL (BASTOS, 2008) até se explicitar no imaginário e na vida profissional dos policiais (BARRETO JUNIOR, 2009; SANTOS, 2014; SILVA, 2014), se traduz na discrepância entre o trabalho prescrito e o real.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo pretendeu fazer avançar as discussões sobre formação policial no Brasil, em especial no âmbito da PCMG, realizando um inventário dos grupos de pesquisa e das produções científicas que tem servido de vetor para a delimitação e fomento do tema na atualidade.

Com relação aos aspectos metodológicos adotados, consideramos que a escolha da palavra-chave que direciona toda a coleta de dados empreendida é um fator que precisa ser problematizado. A despeito do termo formação policial ser utilizado por referências no assunto (KANT DE LIMA, 2003), percebe-se que, de maneira geral, existe uma oscilação quando quer-se referir ao processo educativo ministrado aos profissionais de segurança pública: formação profissional policial (PONCIONI, 2007) e formação educacional (MUNIZ, 2001) são exemplos. É comum, também, que o pesquisador faça uso de nomenclaturas diferentes no âmbito do mesmo estudo: em Muniz (2001) são usadas as expressões “formação educacional policial”, “formação profissional”, “formação educacional”, “formação policial” dentre outras variações. Assim sendo, a ausência de um *descriptor* que faça reunir os produtos acadêmicos da mesma natureza é um problema metodológico sensível que produz distorções ao se inventariar as pesquisas que versam sobre formação policial.

Uma conclusão que se extrai desse artigo é que a formação policial representa um tema subsidiário no universo da pesquisa acadêmica, sendo pouco representativo nos trabalhos que abordam segurança pública. Tal panorama faz-se traduzido no baixo número de grupos de pesquisa vinculados ao CNPq que trabalham esse assunto em uma de suas linhas de pesquisa. Outra obviedade que se conclui diz respeito a superioridade de estudos que se apropriam da Polícia Militar como objeto de pesquisa, não obstante a Polícia Civil constituir uma instituição mais aberta a investigações externas (MINGARDI, 1991).

A Polícia Civil de Minas Gerais (PCMG), mais precisamente a Academia de Polícia Civil de Minas Gerais (ACADEPOL), mesmo diante de esforços institucionais que visam a uma maior aproximação com a universidade<sup>6</sup>, ainda sustenta uma natureza obscura perante o saber científico, com um número de verbas modesto de pesquisas acadêmicas que se propõem ao estudo do seu mister.

Com relação a análise qualitativa dos produtos acadêmicos vinculados a PCMG, pode-se afirmar, de maneira geral, que os estudos apontam para uma precariedade da formação profissional dos policiais mineiros, quer seja no âmbito da formação continuada (SILVA, 2014) ou inaugural (BASTOS, 2008).

Os estudos empreendidos por Barreto Júnior (2009) demonstram a coexistência de paradigmas policiais no seio da PCMG e evidenciam um momento de transição institucional, travessia certamente ameaçada, sobretudo, por uma instabilidade política e econômica que acomete nosso país nos últimos tempos.

### REFERÊNCIAS

BARRETO JUNIOR, Jesus Trindade. **Pedagogia da mediação de conflitos versus razão persecutória: uma discussão sobre a lógica, o ethos e as perspectivas emancipatórias do policial de investigação criminal em Minas Gerais**. 2009. 198 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

BASTOS, E. A. **A formação profissional de policiais de investigação criminal (delegados e detetives): estudos dos currículos da Academia de Polícia Civil de Minas Gerais de 1985 a 2002**. 2008. 106 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CARUSO, H. G. C.; Pinto, N.M. **Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro: da escola de formação à prática policial**. Relatório de Pesquisa. Brasília: Senasp, 2006.

DEMONQUE, Pierre. **Les policiers**. Paris: La Decouverte, 1983.

HAYASHI, C. R. M; FERREIRA JUNIOR, Amarílio. O campo da história da educação no Brasil: um estudo baseado nos grupos de pesquisa. Maio 2010. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 15, n. 3, p. 167-184, nov. 2010.

KANT DE LIMA, Roberto. Direitos civis, estado de direito e “cultura policial”: a formação policial em questão. **Revista Brasileira de Ciências Criminas**, São Paulo, v. 41, p. 73-92, jan./mar. 2003.

MINGARDI, Guaracy. **A nova Polícia**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Departamento de Ciências Sociais do Instituto de Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1991.

---

<sup>6</sup> O artigo 36 da Lei Complementar 129 de 2013 (Lei Orgânica da PCMG) prevê que a ACADEPOL, através do Instituto de Criminologia manterá “articulação científica com outros centros de pesquisa e universidades interessados no estudo e pesquisa aplicados ao sistema de justiça criminal”.

- MUNIZ, J. O. A crise de identidade das polícias militares brasileiras: dilemas e paradoxos da formação educacional. **Security and Defense Studies Review**, Winter, v. 1, p. 177-198, 2001.
- MIRANDA, José da Cruz Bispo de. **Educação, violência e formação policial**. Curitiba: CRV, 2012. 194p.
- PAIXÃO, Antônio Luiz. A Organização policial numa área metropolitana. **Dados**: Revista das Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v.25, n. 1, p. 63-85, 1982.
- PEREIRA, Lucas Carvalho Soares de Aguiar. **No intuito de produzir influência educativa**: delegacia de costumes e a prática do meretrício em Belo Horizonte (décadas de 1920 e 1930). 2012. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.
- PONCIONI, Paula. Tendências e desafios na formação profissional do policial no Brasil. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, São Paulo, v. 1, n. 1 p. 22-31, jan./jul. 2007.
- SANTOS, Ana Pereira. Entre embaraços, performances e resistências: a construção da queixa de violência doméstica de mulheres em uma delegacia. 2014. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2014.
- SILVA, Bárbara Aragão Teodoro. **Na lida do policial civil: estudo sobre as estratégias de formação continuada de policiais civis para o atendimento aos grupos vulneráveis**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

# O CONTEXTO SÓCIO-POLÍTICO EM QUE SURGE O PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS – PROJovem URBANO

COSTA, Giovanna Isabel Fernandes\*

SILVA, Sabina Maura\*\*

## RESUMO

O presente artigo é parte do produto da dissertação de mestrado vinculado à linha de pesquisa "Processos Formativos em Educação Tecnológica", do Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). A pesquisa teve como objetivo geral a análise do processo de formação de jovens em relações de trabalho e educação: a experiência do ProJovem Urbano, no município de Santa Luzia, no período de 2009 a 2012. É possível perceber, a partir do aumento do interesse da comunidade acadêmica pelo tema, que pode ser verificado no crescente número de pesquisas e artigos que abordam essa etapa da vida, que a juventude é uma temática que está em voga na atualidade e constata-se que há necessidade de entender as complexidades que atravessam esse grupo geracional e construir possíveis leituras sobre o desafio de se pensar processos formativos para jovens, em especial, jovens pobres e trabalhadores. O ProJovem Urbano – PJU, surge nesse contexto, com proposta de possibilitar a inclusão social de jovens por meio da elevação da escolaridade, da qualificação profissional e do exercício da cidadania. Este artigo, mais especificamente, aborda um dos objetivos da dissertação, a análise do Projeto Pedagógico Integrado do PJU - PPI. Diante da necessidade de se ampliar o entendimento das concepções presentes no PPI do PJU, propõe-se realizar análise documental das seguintes obras: Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano; Parecer CNE/CEB no 18/2008; Resolução CD/FNDE no 60 de 9 de novembro de 2011; Nota Técnica ProJovem Urbano SECADI/MEC no 02/2012; Medida Provisória no 411/2007; Medida Provisória no 238/2005 e o Decreto no 5.557/2005. Os referidos documentos criam o PJU, estabelecem normas e critérios de funcionamento e discorrem sobre a metodologia do Programa. O PJU foi considerado pela Secretaria Nacional de Juventude – SNJ como o principal programa destinado à juventude, executado pelo governo federal deste a implantação da SNJ no ano de 2005. O PJU foi apresentado como proposta de desenvolver uma política nacional integrada e de inclusão social, tendo como meta o rompimento do ciclo de reprodução das desigualdades. Por meio da análise documental do PPI do PJU, foi possível identificar que o PJU construiu proposta de um processo formativo com abordagem voltada, especificamente, para jovens, fato de destaque tendo em vista que não se tem conhecimento de programas e projetos voltados para o público jovem, que tiveram êxito nesse quesito. O conteúdo de ensino também teve êxito na relação entre a formação básica para a conclusão do ensino fundamental, a qualificação profissional e a participação cidadã. A análise evidenciou ainda que o programa não conseguiu ter êxito na necessidade de se considerar a realidade de jovens que necessitam conciliar trabalho e estudos para sobreviverem, sendo um atravessador entre a meta do programa de romper com o ciclo de reprodução das desigualdades sociais e a demanda dos jovens atendidos em garantir a reprodução da existência.

**Palavras-chave:** ProJovem Urbano; Juventude; Política Pública de Juventude.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte do produto da dissertação de mestrado vinculado à linha de pesquisa "Processos Formativos em Educação Tecnológica", do Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). A pesquisa teve como objetivo geral a análise do processo de formação de jovens em relações de trabalho e educação: a experiência do ProJovem Urbano, no município de Santa Luzia, no período de 2009 a 2012.

É possível perceber, a partir do aumento do interesse da comunidade acadêmica pelo tema, que pode ser verificado no crescente número de pesquisas e artigos que abordam essa etapa da vida, que a juventude é uma temática que está em voga na atualidade e constata-se que há necessidade de entender as complexidades que atravessam esse grupo geracional e construir possíveis leituras sobre o desafio de se pensar processos formativos para jovens, em especial, jovens pobres e trabalhadores. O ProJovem Urbano – PJU, surge nesse contexto, com proposta de possibilitar a inclusão social de jovens por meio da elevação da escolaridade, da qualificação profissional e do exercício da cidadania.

Este artigo, mais especificamente, aborda um dos objetivos da dissertação, a análise do Projeto Pedagógico Integrado do PJU - PPI. Diante da necessidade de se ampliar o entendimento das concepções presentes no PPI do PJU, propõe-se realizar análise documental das seguintes obras: Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano; Parecer CNE/CEB nº 18/2008; Resolução CD/FNDE nº 60 de 9 de novembro de 2011; Nota Técnica ProJovem Urbano SECADI/MEC nº 02/2012; Medida Provisória nº 411/2007; Medida Provisória nº 238/2005 e o Decreto nº 5.557/2005. Os

\* Mestra em Educação Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (PPGET/CEFET-MG). Graduada em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Email: <[giovanna.gil@gmail.com](mailto:giovanna.gil@gmail.com)>.

\*\* Doutora em Educação. Professora do PPGET/CEFET-MG. Email: <[sabinamaura@cefetmg.br](mailto:sabinamaura@cefetmg.br)>.

referidos documentos criam o PJU, estabelecem normas e critérios de funcionamento e discorrem sobre a metodologia do Programa.

O PJU foi considerado pela Secretaria Nacional de Juventude – SNJ como o principal programa destinado à juventude, executado pelo governo federal desde a implantação da SNJ no ano de 2005. O programa foi apresentado como proposta de desenvolver uma política nacional integrada e de inclusão social, tendo como meta o rompimento do ciclo de reprodução das desigualdades. Por meio da análise documental do PPI do PJU, foi possível identificar que o PJU construiu proposta de um processo formativo com abordagem voltada, especificamente, para jovens, fato de destaque tendo em vista que não se tem conhecimento de programas e projetos voltados para o público jovem, que tiveram êxito nesse quesito. O conteúdo de ensino também teve êxito na relação entre a formação básica para a conclusão do ensino fundamental, a qualificação profissional e a participação cidadã. A análise evidenciou ainda que o programa não conseguiu ter êxito na necessidade de se considerar a realidade de jovens que necessitam conciliar trabalho e estudos para sobreviverem, sendo um atravessador entre a meta do programa de romper com o ciclo de reprodução das desigualdades sociais e a demanda dos jovens atendidos em garantir a reprodução da existência.

### **O PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS - PJU**

O ProJovem - Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária, foi criado com a proposta de atender jovens excluídos do sistema de ensino. A primeira versão do ProJovem foi criada no ano de 2005 por meio de medida provisória e contemplava jovens com idade compreendida entre 18 e 24 anos, que haviam terminado a quarta série do ensino fundamental, sem, contudo, ter concluído a oitava série do ensino fundamental e que não possuía vínculo formal de trabalho. Nesta primeira versão, o programa foi pensado para ser executado apenas nas capitais brasileiras e tinha caráter emergencial e experimental.

O objetivo central do ProJovem se pautava pela certificação do ensino fundamental e trouxe como slogan: “Conhecimento e oportunidade para todos”. O ProJovem foi instituído no período da criação da Secretaria Nacional de Juventude – SNJ e do Conselho Nacional de Juventude - CNJ, pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva por meio da MP - Medida Provisória de número 238, de 01/02/2005, sendo vinculado à Secretaria-Geral da Presidência da República.

Diante da necessidade de se ampliar o entendimento das concepções presentes no Projeto Pedagógico Integrado do PJU, este artigo tem como objetivo a análise deste documento. Para tanto, a metodologia utilizada é a análise documental. São analisados os seguintes documentos: Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano; Parecer CNE/CEB nº 18/2008; Resolução CD/FNDE nº 60 de 9 de novembro de 2011; Nota Técnica ProJovem Urbano SECADI/MEC nº 02/2012; Medida Provisória nº 411/2007; Medida Provisória nº 238/2005 e o Decreto nº 5.557/2005.

A medida 238/2005 transformou-se em lei no mesmo ano e, de acordo com a avaliação realizada pelo Sistema de Monitoramento e Avaliação do ProJovem – SMA<sup>1</sup>, coordenado pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, a implantação da SNJ, do CNJ e do ProJovem “representou um novo patamar de políticas públicas voltadas para a juventude brasileira, considerada em sua singularidade, diversidade, vulnerabilidades e potencialidades”. (BRASIL, 2008, p.22) constituindo-se como um marco na trajetória histórica de Políticas Públicas de Juventude. O relatório de avaliação da primeira experiência do ProJovem produzido pelo SMA, registrou a matrícula de 176 mil jovens.

Em outubro de 2005, o PJU é regulamentado por meio do Decreto nº 5.557, de 05/10/2005, que define a finalidade do Programa:

Executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros, na forma experimental prevista no artigo 81 da Lei nº 9.394/96, a elevação do grau de escolaridade dos jovens visando à conclusão do Ensino Fundamental, a qualificação profissional, em nível de formação inicial, voltada a estimular a inserção produtiva cidadã e o desenvolvimento de ações comunitárias com práticas de solidariedade, exercício da cidadania e intervenção na realidade local. (BRASIL, 2005)

Ainda em 2005, o ProJovem foi aprovado pela Câmara de Educação Básica - CEB do Conselho Nacional de Educação - CNE como curso de caráter experimental fundamentado no artigo 81 da Lei

---

<sup>1</sup> O SMA foi criado com proposta de supervisionar as condições em que o Programa era ofertado localmente, realizar a avaliação externa dos alunos, o monitoramento das matrículas, frequência e a realização das atividades pedagógicas e ainda para avaliar o Programa de maneira geral. Coordenado pela UFJF, a execução se deu por meio de convênio entre a Secretaria-Geral da Presidência da República e sete Universidades Federais que tinham como critério atuar de forma regionalizada, ficando a divisão da seguinte forma: Universidade Federal do Pará (UFPA): na Regional Norte; Universidade Federal da Bahia (UFBA): na Regional Nordeste I; Universidade Federal de Pernambuco (UFPE): na Regional Nordeste II; Universidade de Brasília (UnB): na Regional Centro-Oeste; Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG): na regional Sudeste I; Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF): na Regional Sudeste II; Universidade Federal do Paraná (UFPR): na Regional Sul.

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, que preconiza: "É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta lei". (BRASIL, 1996). Mesmo não sendo um programa criado pela secretaria de educação, se fez necessária a aprovação da CEB, tendo em vista que o programa certificava a conclusão do ensino fundamental aos jovens que conseguissem concluir o ciclo de 12 meses e cumprir com os critérios estabelecidos de participação, presença e avaliação. Para se conseguir a certificação, era necessário ter, no mínimo, 75% de presença e de realização das atividades mensais elaboradas por unidade e ainda, realizar o exame externo e os trabalhos exigidos. Na primeira versão, foi estabelecido como critério para participar do ProJovem, ter concluído a quarta série e não ter concluído a oitava série do ensino fundamental e ainda, não ter vínculo empregatício (BRASIL, 2005, art.2º).

### **OS PRESSUPOSTOS DOS DOCUMENTOS DO PJU**

A educação de jovens e adultos está assegurada na LDB – Lei nº 9394/1996 – que preconiza que o sistema de ensino deve criar metodologias próprias às condições específicas da realidade de jovens e adultos. Essa garantia é importante, tendo em vista o grande número de jovens e adultos que ainda não concluíram o ensino fundamental no Brasil, de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD (2009), existem no Brasil cerca de 4,5 milhões de jovens que não concluíram o ensino fundamental.

O debate sobre a criação de metodologia específica para o ensino, voltada para a realidade de jovens, é considerada por muitos autores como importante. Dayrell (2003), expõe que os processos educativos destinados à jovens, devem considerar aspectos próprios dessa fase e criar um espaço que propicie as especificidades da vivência juvenil.

Nessa perspectiva, a escola se torna um centro juvenil, um espaço de encontro, de estímulo à sociabilidade, onde os jovens possam ter a possibilidade de descobrirem-se diferentes dos outros, e principalmente aprender a respeitar estas diferenças. Um espaço de aprendizagem das regras e vivências coletivas e do exercício da participação. Todos esses aspectos centrais na construção de identidades positivas e na elaboração de projetos de vida. (DAYRELL, 2003, p. 4).

O autor cita que existe também uma parcela considerável de jovens que não se identifica com o modelo de educação formal e demanda, portanto, metodologias específicas. Segundo Freire (2007), a proposta metodológica do trabalho educativo, deve ser pensada e contextualizada histórica, cultural e politicamente. Nesse sentido, o ProJovem foi o primeiro programa destinado a criar meios de possibilitar a inclusão social de jovens em nível nacional e propor metodologias alternativas para o ensino de jovens. Dessa forma, é considerado como um "componente estratégico" (LEÃO, NONATO, 2012, p. 835) no atendimento à jovens.

Em decorrência, é possível perceber que o desenho da proposta pedagógica do ProJovem se orienta na perspectiva de abertura à compreensão e ao diálogo com a realidade juvenil, de maneira a ressaltar o contexto histórico, cultural e político no qual se insere os sujeitos jovens na atualidade. A proposta pedagógica do PPI do PJU se organiza em três dimensões – os espaços, os tempos e o material didático. Essas dimensões orientam o caminho a ser seguido na execução do ProJovem.

Na organização pedagógica dos espaços, o programa se organizou por meio de núcleos, que atendiam, em média, 150 alunos distribuídos em até cinco turmas que deveriam ter, até no máximo, 30 alunos. Preferencialmente, os núcleos funcionavam em escolas municipais e eram territorializados, de maneira que ficassem próximos aos domicílios dos jovens. Cada núcleo deveria contar com laboratório de informática que pudesse ser utilizado tanto por educadores, tanto por jovens. As visitas realizadas fora do espaço da escola também eram considerados como espaços pedagógicos. Foi pensada e criada, a proposta da estação juventude, que teria como proposta ser referência para os jovens. O ProJovem se esforçou em reconhecer o protagonismo dos jovens e o espaço da cidade, que também educa. Entretanto, o levantamento feito pelo SMA, identificou que funcionou apenas para a própria administração escolar. Ainda de acordo com dados do relatório do SMA, 246.516 jovens realizaram matrícula no ProJovem. Entretanto, o relatório apontou que somente 27,1% conseguiram concluir o curso e obter a certificação do ensino fundamental. Percebe-se que o número de evasão foi bem alto, ponto que merece ser melhor analisado.

Na organização pedagógica dos tempos, foi pensado um currículo com 1600 horas, divididas entre presenciais e não-presenciais e que deveria ser cumprida, sem intervalo para férias, em 12 meses. Os tempos foram divididos em quatro unidades formativas.

O Programa propõe estratégias que reconduzem os jovens para os sistemas educacionais, criando e validando múltiplas formas e múltiplos espaços de aprendizagem, de modo a ampliar o acesso aos sistemas de ensino e aumentar a probabilidade de permanência neles. Para tanto, cria uma organização curricular inovadora e flexível, cujo maior desafio é romper com duas clássicas dicotomias: educação geral X formação profissional e educação X ação cidadã. (Manual do Educador do ProJovem, 2005, p.17)

Na organização pedagógica do material didático, criou-se quatro guias de estudo e dos educadores. Cada guia era multidisciplinar e traduzia o currículo criando situações de ensino e aprendizagem. Eram constituídos de eixos que estruturavam, a partir de temas que falassem da realidade do público do programa. Os temas propostos eram:

Unidade Formativa I: Juventude e Cidade; Unidade Formativa II: Juventude e Trabalho; Unidade Formativa III: Juventude e Comunicação; Unidade Formativa IV: Juventude e Cidadania. (BRASIL, 2008, PPI do PJU, p. 38).

Foram também desenvolvidos os guias da qualificação profissional, as sínteses integradoras, o plano de ação comunitária, o projeto de orientação profissional, o caderno de registro de avaliações e a agenda do estudante. Segundo o relatório do SMA, o material didático teve boa adesão e foi bem avaliado, tanto por professores, tanto por jovens.

O SMA considerou eficiente a proposta pedagógica desenvolvida pelo ProJovem, tendo em vista o fato de

Basear-se em novos paradigmas, constituindo sua proposta curricular a partir de conceitos inovadores que dão suporte à articulação entre o ensino fundamental, a qualificação profissional e a ação comunitária, visando à formação integral do jovem, considerado a partir de conceitos inovadores que dão suporte à articulação entre o ensino fundamental, a qualificação profissional e a ação comunitária, visando à formação integral do jovem, considerado como protagonista de sua formação. Ao integrar ensino fundamental, qualificação profissional e ação comunitária, o Programa buscou oferecer oportunidade para que os jovens experimentassem novas formas de interação, se apropriassem de novos conhecimentos, reelaborando suas próprias experiências e sua visão de mundo e, ao mesmo tempo, se reposicionando quanto a sua inserção social e profissional. (BRASIL, PPI do PJU, 2008, p. 32)

A idade mínima para ingresso na modalidade de educação de jovens e adultos estabelecida pelo parecer 11 do Conselho Nacional de Educação – CNE está fixada em 14 anos para o ensino fundamental e 17 anos para o ensino médio. O perfil de jovens que abandonam os estudos é diversificado, por isso se pensa em criar estratégias das mais diversas para atender esse público. Não obstante o fato de que alguns jovens abandonam os estudos por não se identificarem com a escola e as metodologias tradicionais de ensino, de acordo com estatísticas levantadas pelo SMA, a maioria dos jovens abandonam os estudos devido a necessidade de garantirem sua sobrevivência e, para tanto, precisam ingressar o mercado de trabalho. Segundo o SMA

25% dos alunos do PJU são referência ou arrimo de família [...] A necessidade de trabalhar, ainda que sem carteira profissional assinada ou em atividade informal, mostra-se de fato como uma das principais barreiras ao esforço de recrutamento e permanência no curso. Em alguns casos, a própria obtenção de emprego com carteira assinada foi indicada como causa de evasão do Programa. (BRASIL, 2008, p.31)

Os dados apresentados pelo SMA reforçam que existe demanda desse público, para além de metodologia específica de ensino, de se criar estratégias que consigam garantir o direito à educação de jovens e, por conseguinte, a permanência destes na escola, de maneira que os critérios estabelecidos consigam dialogar com a realidade de jovens que necessitam conciliar trabalho e estudos para sobreviverem.

[...] pretende ultrapassar o campo das intenções para promover situações pedagógicas que efetivamente favoreçam a construção do protagonismo juvenil. Isso implica criar estruturas, tempos e espaços de aprendizagem vinculados aos objetivos do programa e planejar ações nas quais se concretizem as experiências julgadas fundamentais para o processo de inclusão pretendido (BRASIL, 2008, p.

Percebe-se, assim, que o processo educativo para jovens pobres e trabalhadores é atravessado por diversas dificuldades. Gomes (1997), analisa a realidade de jovens urbanos pobres e destaca o desafio “de escolarização de crianças e de jovens urbanos da classe operária.” (GOMES, 1997, p. 2). Dessa forma, estudo feito pelo SMA conclui que a permanência dos jovens no PJU depende de fatores relacionados às condições de vida dos jovens e evidencia que muitos dos jovens não conseguem concluir o curso por não conseguirem conciliar estudos e trabalho. Expressando, assim, que,

No Brasil, as principais dessas *certezas* talvez sejam: é crescente a demanda por educação nas camadas populares, o que indica o valor a ela atribuído nesse nível de classe; a grande maioria das crianças que ingressam nas escolas de primeiro grau apresenta dificuldades de aprendizagem e de ajustamento, o que explica, em grande parte, os elevados índices de repetência, de *fracasso* e de *evasão-expulsão* escolar; a luta pela estrita sobrevivência é responsável pelo trabalho precoce de amplo contingente infanto-juvenil que, por esse motivo, *abandona* a escola; as oportunidades de emprego dependem do nível de escolaridade alcançado; (GOMES, 1997, p. 53).

A tentativa do programa em se tratar a questão da sobrevivência de jovens que abandonam os estudos porque precisam trabalhar, foi o auxílio financeiro no valor de cem reais. O auxílio

financeiro era pago pelo governo federal em conta simplificada e isenta de impostos. Deveria ser repassado ao jovem tendo como condicionante a frequência às aulas e a entrega dos trabalhos, de maneira que o jovem deveria ter, no mínimo, 75% de presença em cada unidade formativa e entregar, ao menos, 75% dos trabalhos por mês. Entretanto, observa-se que o SMA não desenvolveu uma avaliação mais cuidadosa sobre o valor do auxílio financeiro e se este consegue, de fato, contribuir para a permanência dos jovens no curso.

De acordo com Frigotto; Ciavatta e Ramos (2005), o auxílio financeiro recebido pelos jovens, não é considerado o suficiente para a garantia da sobrevivência e, por conseguinte, da permanência dos jovens no programa. "O preceito fundamental é a garantia, pelo Estado, de uma renda mínima que leve o jovem a retornar à escola, tendo, para isso, uma fonte de renda que compense o que ganharia trabalhando de forma precária." (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 18).

Ao final de cada unidade formativa, realizava-se avaliação do aproveitamento por meio de uma prova. Os jovens aprovados passavam para a próxima unidade formativa. As notas de cada avaliação aplicada ao final de cada unidade formativa somavam-se e resultavam na nota final da participação do jovem no programa, indicando se estava apto à certificação do ensino fundamental. Aos jovens que não conseguiam obter a pontuação mínima de cada unidade, era oferecida a possibilidade de uma espécie de "reforço" pelos próprios educadores do programa.

Na gestão do programa, o governo federal ficou como referência para realização do auxílio financeiro concedido aos jovens, do pagamento do salário dos educadores e gestores, da produção e distribuição de todo material didático, da compra de computadores e impressoras e da formação dos educadores. As prefeituras ficaram responsáveis pelo espaço físico, pela garantia da utilização das bibliotecas, dos equipamentos de multimídia e por garantir o funcionamento integral do programa.

Outro dado considerado importante que o relatório do SMA apontou, revela o alto índice de evasão dos jovens. O fenômeno da evasão escolar é estudado por diversos autores, sendo que muitas podem ser as causas.

Do vasto e intrincado conjunto de circunstâncias individuais, institucionais e sociais presentes na análise da evasão, destaca-se a explicação de que a evasão é um processo complexo, dinâmico e cumulativo de desengajamento do estudante da vida da escola. (LUSCHER; DORE, 2011, p. 152).

Os artigos lidos que tratam a questão da evasão no ProJovem, bem como o próprio relatório do SMA, apresentam grande diversidade de causas apontadas pelos jovens, sendo que há destaque para a dimensão da sobrevivência. É possível, dessa forma, refletir sobre o real papel da educação na vida desses jovens. Kuenzer (2002) alerta que o trabalho pedagógico, na sociedade capitalista, tem como principal função, responder as demandas do mercado.

Em uma sociedade dividida em classes, onde as relações sociais são de exploração, ele desempenhará a função de desenvolver subjetividades tais como são demandadas pelo projeto hegemônico, neste caso, o do capital. Neste sentido, pode-se afirmar que a finalidade do trabalho pedagógico, articulado ao processo de trabalho capitalista, é o disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, vão assumindo (KUENZER, 2002, p. 5).

Nesse sentido, é possível compreender que se pretende formar mão de obra cada vez mais preparada para produzir mais. Constituindo-se, assim, a formação de "trabalho útil" (MARX, 2012. P.26), que atende e responde as imposições de níveis cada vez mais elevados de escolaridade e que determina "o critério mais relevante a ser requerido para o ingresso e a permanência no emprego, em decorrência das novas condições de trabalho" (GOMES, 1997, p. 2).

Os apontamentos aqui descritos, realizados pelo relatório do SMA, contribuíram com reflexões que resultaram na reformulação do programa. Dessa forma, em 2008, visando desenvolver uma política nacional integrada, é criado o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – ProJovem Integrado, por meio da Medida Provisória nº 411/07. Nesta versão, a faixa etária e o período do curso se ampliaram, passando o curso a ter duração de 18 meses e a atender jovens com idade entre 18 a 29 anos. Foram criadas quatro modalidades de atuação distintas, o ProJovem Urbano – antigo ProJovem, que permaneceu sob responsabilidade da SNJ e da Secretaria-Geral da Presidência da República; o ProJovem Adolescente – antigo Agente Jovem, que ficou sob responsabilidade do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; o ProJovem Trabalhador – antigos Consórcio Social de Juventude, que ficou sob responsabilidade do Ministério do Trabalho e Emprego; Juventude Cidadã e Escola de Fábrica e o ProJovem do Campo – antigo Saberes da Terra, que ficou sob responsabilidade do Ministério da Educação. O quadro X, mostra alterações ocorridas nas nomenclaturas e as principais mudanças quanto à delimitação do público atendido por cada modalidade.

Este artigo dedicou-se ao estudo dos documentos da modalidade ProJovem Urbano - PJU, tendo em vista sua especificidade em dialogar com a relação trabalho-educação na perspectiva de

inclusão social por meio da elevação da escolaridade, a qualificação profissional e o exercício da cidadania.

Em agosto de 2008, o Conselho Nacional de Educação – CNE e a Câmara de Educação Básica – CEB, aprecia e aprova o Projeto Pedagógico Integrado e autoriza o funcionamento do PJU por meio do Parecer CNE/CEB Nº 18/2008. O parecer, homologado em 12/11/2008, discorre que o PJU é um programa estratégico da PNJ do Governo Luiz Inácio Lula da Silva, resultante de um redesenho, após relatório realizado pelo SMA, do ProJovem que aponta para a ampliação do programa.

O ProJovem Integrado constitui a primeira Política Nacional de Juventude, criada pela SNJ e gerida por todos os níveis governamentais de implementação, em parceria com os Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Tal integração demandou o envolvimento de diferentes ministérios, constituindo-se assim o Grupo Temático – GT Juventude, que reuniu: Secretaria-Geral da Presidência da República, Casa Civil, Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento Social, Ministério do Trabalho e Emprego, Ministério da Cultura, Ministério do Esporte e do Planejamento.

As reflexões, análises e avaliações feitas pelo GT Juventude, tiveram como principal subsídio o relatório produzido pelo SMA e indicaram “caminhos para a realização do propósito da Presidência da República de promover um programa amplo e diversificado de inclusão social dos jovens brasileiros” (BRASIL, PPI do PJU 2008, p. 13). O ProJovem Urbano, modalidade analisada neste estudo, tem como objetivo:

[...] promover a inclusão social dos jovens brasileiros de 18 a 29 anos que, apesar de alfabetizados, não concluíram o ensino fundamental, buscando sua re-inserção na escola e no mundo do trabalho, de modo a propiciar-lhes oportunidade de desenvolvimento humano e exercício efetivo da cidadania. (BRASIL, PPI do PJU, 2008, p. 14.)

A proposta do PJU de elevação da escolaridade de jovens que não concluíram o ensino fundamental pretende intervir na realidade vivenciada por jovens com baixos indicadores de desenvolvimento humano (IDH) e de desenvolvimento humano educacional (IDHE), esses índices destacam que, “quanto mais desenvolvida e escolarizada é a população, menor o número de excluídos” (PPI, 2008 p.47).

**Quadro 1** - População jovem no Brasil por grupo de idade segundo a situação do domicílio

Situação do domicílio	Grupo de idade		TOTAL
	15 a 19 anos	20 a 24 anos	De 15 a 24 anos
Urbana	14.401.006	13.358.020	27.759.026
Rural	3.548.282	2.784.916	6.333.198
Brasil	17.949.288	16.142.936	34.092.224

**Fonte:** IBGE, Censo Demográfico de 2000.

O PJU pautou-se pela criação de oportunidades para que jovens excluídos do sistema de ensino, voltassem a estudar. Dessa forma, manteve-se o auxílio financeiro de cem reais. Neste recorte, destaca-se a especificidade urbana desta modalidade de atuação, o PJU foi implementado apenas nas cidades que possuíam população superior a 60 mil habitantes.

No cenário no qual o país vivencia um “boom populacional”<sup>2</sup> de jovens que aguça o quadro<sup>3</sup> de analfabetismo funcional, da exclusão do mercado formal de trabalho, do aumento da violência, da criminalidade e de diversos fenômenos que se agravam em realidades urbanas, uma vez que em realidades rurais as oportunidades de acesso aos direitos sociais – trabalho, educação, profissionalização, lazer, cultura, dentre outros – são ainda mais escassos, a juventude tende a migrar para os centros urbanos, conforme destaca o quadro 1, na página anterior.

O relatório do SMA reforça a importância do PJU apontando que o grupo populacional de jovens se tornou mais urbano a partir da década de 70. Dessa forma,

[...] a acelerada urbanização do país, a exigência de maior escolaridade para o mercado de trabalho e a afirmação, em textos legais, da educação escolar como um direito de crianças e jovens, decorrente do novo desenho institucional provocado pela transição democrática, são elementos que integram a configuração

<sup>2</sup> Os dados estatísticos do IBGE discorrem sobre o crescimento da população jovem no Brasil nos últimos anos.

<sup>3</sup> Gomes (1997) cita o reconhecimento por parte do governo de que o sistema de educação brasileiro reproduz desigualdades sociais.

sociopolítica que pressionou a escola a abrir-se para um público para quem até então era uma realidade distante (SPOSITO; GALVÃO, 2004, p. 346).

A realidade do êxodo de jovens do meio rural para o meio urbano, apesar de não ser a causa de todas as questões sociais de jovens urbanos, pobres e trabalhadores, impacta diretamente no cenário de constituições e agravamento de vulnerabilidades sociais deste segmento e demanda maior atenção do estado. Percebe-se assim, que existe uma especificidade no atendimento das demandas de jovens urbanos na contemporaneidade, diante das especificidades dos territórios onde vivem e dos históricos que herdaram de suas famílias.

Ou seja, o jovem contemporâneo, habitante dos cortiços e das periferias metropolitanas é, em geral, filho e neto de semi-alfabetizados ou de analfabetos. Dito de outro jeito, a vida escolar dos avós e dos pais do jovem metropolitano pobre, na melhor das hipóteses, foi bastante incompleta e precária, a maior parte sequer chegou a concluir o primeiro grau<sup>7</sup>. (GOMES, 1997, p. 56).

Nesse sentido, "Pensar a juventude urbana pobre brasileira implica, evidentemente pensar a situação mais geral da pobreza no país e a dinâmica de nossos centros urbanos" (QUIROGA, 2003), uma vez que a concentração de jovens nos centros urbanos produz uma demanda específica de PPJ para essas realidades. Quiroga analisa que o reflexo desse fenômeno contribui com a produção de sujeitos que não conseguem se constituir no mercado formal de trabalho e oscilam entre a informalidade e a ilegalidade, ficando cada vez mais distante de constituírem a condição de cidadania, o que expressa a incapacidade do poder público de cumprir com suas funções e garantir o acesso aos direitos sociais de saúde, educação, segurança e trabalho. Em relação aos direitos sociais,

A garantia de sua vigência depende da existência de uma eficiente máquina administrativa do Poder Executivo (...). Os direitos sociais permitem às sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdade produzidos pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem-estar para todos. A idéia central em que se baseiam é a da justiça social (CARVALHO, 2002, p. 10).

Carvalho destaca a importância da educação para o exercício da cidadania, que seria fundamental para construir pessoas informadas o suficiente para lutar por seus direitos. É possível supor que o requisito do acesso à formação e informações, possam contribuir com a realidade de jovens que estão excluídos do acesso à diversos direitos.

### **JOVENS EM REALIDADE DE EXCLUSÃO SOCIAL E A PROPOSTA DO PJU: O SIGNIFICADO DE INCLUSÃO SOCIAL**

O conceito de Inclusão Social aborda divergências quanto à sua compreensão. O dicionário de termos técnicos da Assistência Social considera Inclusão Social:

Processo que possibilita à população excluída socialmente, partilhar bens e serviços sociais produzidos pela sociedade, garantindo a efetivação dos direitos, acesso à segurança, justiça, cidadania e representação política. (BELO HORIZONTE. D. 2001).

Este estudo utiliza este conceito tendo em vista que o PJU ao fornecer o benefício do auxílio financeiro aos jovens produz correlação com a Política Nacional de Assistência Social – PNAS que, na atualidade, é responsável pelo cadastro<sup>4</sup> e acompanhamento de todo cidadão brasileiro que recebe algum benefício financeiro por meio de política pública, programa ou projeto social.

É possível verificar, no PPI do PJU, que a proposta de inclusão para a juventude está intrinsecamente correlacionada à educação e ao trabalho. A realidade juvenil na atualidade, ressaltada pelos dados dos índices do IDH, IDJ e IDHE, confirmam que os principais fatores que atravessam a realidade da juventude pobre é a baixa escolarização, o desemprego e/ou o emprego precário.

Assim, como passo inicial para elaborar o currículo do PJU, é importante clarificar o sentido da expressão "viver a juventude estão inscritos num tempo que conjuga um acelerado processo de globalização e crescentes desigualdades sociais que geram exclusão. No Brasil, tal como pelo mundo afora, os jovens são os mais atingidos, tanto pelas transformações sociais, que tornam o mercado de trabalho excludente e mutante, quanto pelas distintas formas de violência física e simbólica, que caracterizaram a sociedade do fim do século XX e persistem neste início do século XXI. (BRASIL, 2008, p. 55)

É nesse sentido, que o programa propõe a inclusão social de jovens por meio da elevação da escolaridade e da qualificação profissional. Essa proposta expressa a tentativa de se articular frentes diferentes e criar condições que consigam romper o processo de reprodução de desigualdades sociais.

---

<sup>4</sup> O Cadastro Único é utilizado pelo Governo Federal no Brasil, como instrumento para identificar e caracterizar famílias de baixa renda e para selecionar e incluir essas famílias em programas federais.

Investir em uma política nacional com programas e ações voltadas para o desenvolvimento integral do jovem brasileiro representa uma dupla aposta: criar as condições necessárias para romper o ciclo de reprodução das desigualdades e restaurar a esperança da sociedade em relação ao futuro do Brasil. (BRASIL, 2005, p.11)

Em 2010, a Comissão de Acompanhamento de Políticas e Programas (CAPP)<sup>5</sup>, realizou balanço das ações de Políticas Públicas de Juventude que foram desenvolvidas no período de 2003 a 2010. A análise do relatório produzido pela CAPP considerou os jovens brasileiros com idade entre 18 e 29 anos e, como recorte de jovens excluídos, os que possuíam apenas de uma a sete anos de escolaridade. No relatório produzido por este balanço, considerou-se que

As ações realizadas por este programa têm sido de grande importância social, enquanto mecanismo de resgate dos jovens excluídos do processo educacional, e como iniciativas pedagógicas que apresentam características inovadoras, entre elas a combinação de elevação da escolaridade, com qualificação profissional e trabalho comunitário. (BRASIL, 2011, p. 41).

Novaes (2007) destaca o cenário em que o programa é implantado no Brasil, em que se intensifica a tensão entre o mundo globalizado e as demandas específicas das pessoas nos territórios em que vivem, “nunca houve tanta integração globalizada e, ao mesmo tempo, nunca foram tão profundos os sentimentos de desconexão e agudos processos de exclusão.” (NOVAES, 2007 p. 02). Yamamoto (2000) aprofunda sobre a complexidade do processo de exclusão na atualidade em virtude do avanço da globalização e ressalta a relação entre exclusão social, econômica, política e cultural no processo de:

Ao mesmo tempo, reduz-se a demanda de trabalho, amplia-se a população sobrando para as necessidades médias do próprio capital, fazendo crescer a exclusão social, econômica, política, cultural de homens, jovens, crianças, mulheres das classes subalternas, hoje alvo da violência institucionalizada. Exclusão social esta que se torna, contraditoriamente, o produto do desenvolvimento do trabalho coletivo. Em outros termos, a pauperização e a exclusão são a outra face do desenvolvimento das forças produtivas do trabalho social, do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, dos meios de comunicação, da produção e do mercado globalizado. [...] Verifica-se o agravamento das múltiplas expressões da questão social. (IAMAMOTO, 2000, p. 18).

Dessa forma, é possível compreender que o processo de inclusão social está correlacionado à organização social. De maneira que a exclusão não é só do sistema educacional. Nesse sentido, considera-se importante ressaltar que a SNJ, ao propor uma política nacional integrada de juventude, tinha como meta o desenvolvimento de ações integradas, por meio de articulação de diversos setores, secretarias e ministérios do governo.

## **OS PRESSUPOSTOS DE JUVENTUDE DO PJU: A PERSPECTIVA DE GERAÇÃO NO PPI DO PJU**

Considera-se importante destacar o fato de o programa se vincular à SNJ, diferentemente de outros programas e projetos na área da educação. Por se tratar de política implantada pela SNJ, o PJU expressa as discussões realizadas no âmbito das PPJ's, que, naquela ocasião, situava-se no momento político de transição assinalando novos rumos do direcionamento político no âmbito da gestão do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Esse momento é considerado como marco da constituição de políticas de juventude. “Mais do que nunca, orientações que integrem esses caminhos poderão contribuir para o nascimento de novas percepções em torno dos direitos de juventude.” (CARRANO; SPOSITO, 2003, p. 16). Na esteira das discussões sobre o momento histórico no que concerne aos direitos da juventude, os autores supracitados defendem que ações públicas, além dos impactos relacionados à concepção, podem “provocar modulações nas imagens dominantes que a sociedade constrói sobre seus sujeitos jovens” (Idem). Nesse sentido, o próprio nome do programa, ao destacar a palavra “Jovem” – que inclusive se inicia com letra maiúscula no meio da palavra – já sinaliza a proposta de se enfatizar o sujeito ao qual o programa se direciona.

Tratar a inclusão social no contexto do desenvolvimento humano e dos direitos de cidadania, o que implica: afirmar o jovem como sujeito de direitos; valorizar suas expressões culturais seus saberes, suas emoções, sensibilidades, sociabilidades, ações éticas e estéticas; compreender a juventude na perspectiva de geração, que necessariamente aponta para novas relações inter e intra-geracionais e pressupõe um diálogo produtor de escutas e aprendizados mútuos; (BRASIL, 2008, p. 16-17).

Segundo os documentos e diretrizes do PJU, esta proposta busca responder a realidade de exclusão social e ausência de direitos direcionados a esse grupo geracional, adotando uma perspectiva metodológica onde se afirma a condição do jovem “como sujeito de direitos” (BRASIL, 2008, p.15), o que pressupõe a valorização das vivências que são próprias dessa fase da vida e

---

<sup>5</sup> A CAPP é uma instância composta por representantes do poder público e sociedade civil.

ressaltar características próprias da juventude no que tange a dimensão cultural, de socialização, os valores, a afetividade, entre outras. Dessa forma, frisar qual perspectiva de juventude adotada pelo programa que dialoga e atende demandas do público alvo. Percebe-se então, que é nesse sentido que a compreensão se pauta na perspectiva geracional.

Esse ponto destaca que a locação do PJU na SNJ e sua vinculação à Secretaria-Geral da Presidência da República foi pensada de forma estratégica. Nesse sentido, também foi estratégica a construção curricular, de modo todo o conteúdo trabalhado foi estruturado a partir do público do PJU:

- Juventude e Cultura;
- + Juventude e Cidade;
- + Juventude e Trabalho;
- + Juventude e Comunicação;
- + Juventude e Tecnologia;
- + Juventude e Cidadania.

De maneira que

[...] cada disciplina tem um modo específico de ver a realidade e o conhecimento desses diferentes pontos de vista é importante para que o jovem possa de fato construir sua subjetividade e conquistar sua inclusão social no mundo de hoje. A admissão dessas especificidades, porém, não implica separar, mas sim distinguir as contribuições de cada disciplina (BRASIL, 2008, p. 36).

Percebe-se assim, que o PPI do PJU se consolida em sintonia com as principais demandas sociais das juventudes. De maneira que as diretrizes pedagógicas e os pressupostos sobre juventude do PJU contemplam as discussões acadêmicas abordadas neste estudo.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir da necessidade de contribuir com o entendimento das concepções presentes no Projeto Pedagógico Integrado do PJU, este artigo sintetizou análise documental dos documentos que regulamentam e direcionam a execução do PJU, por meio das seguintes obras: Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano; Parecer CNE/CEB nº 18/2008; Resolução CD/FNDE nº 60 de 9 de novembro de 2011; Nota Técnica ProJovem Urbano SECADI/MEC nº 02/2012; Medida Provisória nº 411/2007; Medida Provisória nº 238/2005 e o Decreto nº 5.557/2005.

Foi possível identificar, por meio da análise documental, que o PJU teve êxito em construir proposta de processo formativo com abordagem voltada, especificamente, para jovens. Destaca-se esse fato, pois não se tem conhecimento de programas e projetos de escolarização voltados somente para o público jovem, que desenvolvessem metodologia de ensino com abordagem que considera a singularidade e diversidade própria da juventude.

Da mesma forma, identificou-se que o conteúdo de ensino conseguiu relacionar a formação básica para a conclusão do ensino fundamental, a qualificação profissional e a participação cidadã. A organização da estrutura metodológica e dos materiais didáticos construída pelo programa contribuiu para que os jovens conseguissem dialogar com as conexões dessas dimensões. Acredita-se que o fato de o programa ter sido vinculado à Secretaria Nacional de Juventude e não à Secretaria de Educação, possivelmente tenha sido fator que contribuiu para o êxito quanto à proposta metodológica. Neste sentido, destacada toda a contribuição e êxito que o programa conseguiu alcançar, considera-se importante que seja realizada pesquisas sobre o término do programa, bem como explicitar a lacuna deixada pela não execução do programa.

Entretanto, evidenciou-se que o programa não se fez satisfatório no que diz respeito a necessidade de se considerar a realidade de jovens que necessitam conciliar trabalho e estudos para sobreviverem. Dessa forma, percebe-se que este desafio expressa os limites do programa em não considerar o recorte de atendimento da juventude pobre e trabalhadora, que garante sua existência por meio da venda de sua força de trabalho.

Em decorrência do insucesso do programa em alcançar a meta proposta de romper com o ciclo de reprodução das desigualdades sociais, o programa acaba por reproduzir a realidade de exclusão que acomete a história de vida desse grupo de jovens. Diante dessa realidade, percebe-se que há tendência de responsabilização do indivíduo em ingressar e se manter no mercado de trabalho.

Nesse sentido, pode-se dizer que o Programa ProJovem Urbano descobriu uma estratégia inovadora para acessar os jovens no processo de escolarização, mas não obteve êxito no que se refere à sua principal meta - romper o ciclo de reprodução das desigualdades sociais - que constitui fator fundamental na vida de jovens pobres e vivem da venda da força de trabalho. Percebe-se, assim, que a meta do PJU esbarra no mercado, de maneira que está para além das possibilidades da esfera das políticas públicas. Questiona-se se a meta do PJU deveria ser ajustada e medir o grau de efetividade do Programa quanto à inserção dos jovens no mercado de trabalho, de acordo com o cenário político econômico do país.

### **REFERÊNCIAS**

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social. **Dicionário de termos técnicos da Assistência Social**. ASCOM, 2007.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. **Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano**. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano), 2008.

BRASIL. **Decreto 5557/2005**. Disponível em: <<https://bit.ly/30cDI72>>. Acesso: 4 jul.2019.

BRASIL. **Reflexões sobre a Política Nacional de Juventude. 2003-2010**. 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/2XMH4e7>>. Acesso em: 4 jul.2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. PNL2006. Disponível: <<https://bit.ly/2xU3VpK>>. Acesso em: 4 jul.2019.

BRASIL. **Medida Provisória nº 238, Art. 2º**, 2005. Disponível em: <<https://bit.ly/30dTNEK>>. Acesso: 4 jul. 2019.

BRASIL. **Lei 9394/96**. Disponível em: <<https://bit.ly/2FNlK9p>>. Acesso: 4 jul.2019.

BRASIL. **Parecer CNE/ CEB nº 18/2008**. Disponível em: <<https://bit.ly/2FS8tRG>>. Acesso: 4 jul.2019.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº 60/2011**. Disponível em: <<https://bit.ly/30dsABE>>. Acesso: 4 jul.2019.

BRASIL. **Medida Provisória nº 411/07**. Disponível em: <<https://bit.ly/2XJMzdv>>. Acesso: 4 jul.2019.

BRASIL. **Nota Técnica n. 02/2012 MEC/SECADI/ProJovem Urbano**. Disponível em: <<https://bit.ly/2Nul4ka>>. Acesso: 10/03/2017.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: um longo caminho a percorrer**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 24, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. 35 Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (orgs.) **Juventude e Sociedade**. Trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

GOMES, J. V. Jovens urbanos pobres: anotações sobre escolaridade e emprego. Juventude e Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.5/6, p. 53-63, maio/ago.; set./dez. 1997.

IBGE. **População jovem no Brasil**. Censo Demográfico 2000. Disponível em <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>. Acesso 4 jul.2019.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2002. (v. 1, p. 77-96).

LEÃO, Geraldo P. L. M. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborada por jovens pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 31-48, jan./abr.2006.

LEÃO, Geraldo; NONATO, Symaira Poliana. Políticas Públicas, juventude e desigualdades sociais. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 04, p. 833-848, out./dez.2012.

BRASIL. **População jovem no Brasil**. Disponível em <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>. Acesso 19/04/2015.

QUIROGA, Consuelo; FAUSTO NETO. Ana Maria. Juventude Urbana Pobre: Manifestações Públicas e Leituras Sociais. **Revista Pensar BH/Política Social**, 2003.

SPOSITO. Marília Pontes, GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 345-380, jul./dez. 2004. Disponível em: <<https://bit.ly/2XrfheQ>>. Acesso em: 4 jul.2019.

# MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE A EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

SILVAS, Juliana Alvarenga\*  
SILVA, Sabina Maura\*\*

## RESUMO

O trabalho objetiva refletir sobre as múltiplas abordagens que envolvem os processos de exclusão escolar, retomando algumas discussões encontradas na literatura acadêmica acerca das múltiplas variáveis que interferem na trajetória de formação dos jovens que abandonam definitiva ou temporariamente determinado nível ou modalidade de ensino. Conceitualmente, a evasão escolar é definida como um fenômeno complexo, multifacetado, multicausal, associado a diferentes fatores, sejam individuais, sociais e/ou institucionais. Trata-se de uma ameaça à realidade educacional de vários países e no Brasil é um fenômeno comum e persistente em todos os níveis da educação básica, atingindo também o ensino superior. A partir dos desafios e perspectivas colocados neste debate, é feito um levantamento dos diversos significados encontrados para o termo evasão escolar, tendo em vista as dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas que envolvem a ruptura com determinado contexto educacional. O termo evasão é caracterizado pelo afastamento definitivo de um estudante de determinada oferta educacional decorrente de múltiplos fatores sociais, econômicos, familiares, institucionais e pessoais, os quais se reforçam mutuamente. Muitas vezes é atribuído ao conceito um sentido que culpabiliza o indivíduo que, por múltiplas razões, interrompe definitivamente sua trajetória em uma determinada oferta educacional. De modo que o termo "evasão" remete às questões individuais dos acadêmicos, o que em grande medida contribui para isentar a instituição e o respectivo sistema educacional de qualquer responsabilidade sobre esse fenômeno. Entretanto, é preciso ter claro que apesar da significativa influência de fatores externos, torna-se necessário discutir sobre o papel da instituição nesse processo de abandono do curso. Nesse sentido, a dissociação entre a democratização do acesso, por meio da ampliação da oferta de vagas pelo sistema público da viabilidade de permanência dos estudantes constitui fator limitante de suas expectativas de êxito. Explorando estas diferentes abordagens, serão apresentados alguns significados encontrados e problematizadas as estratégias e perspectivas institucionais possíveis para enfrentamento da evasão escolar na educação profissional. Considerando os aspectos históricos e sociais que configuram as concepções delineadas, as legislações que regulamentam a assistência estudantil e a oferta do ensino profissional são discutidas a partir do contraste que promovem em relação à realidade pesquisada, e suas implicações sobre as ações e projetos desenvolvidos, no intuito de conhecer, detectar riscos de ocorrência e/ou minimizar os índices de evasão. Aponta-se algumas alternativas práticas, metodologias e políticas, considerando o trato da escola para com este desafio e a forma como os profissionais orientam as suas práticas educativas e pedagógicas, no sentido de viabilizar mudanças nos contextos analisados. Em síntese, vale ressaltar o indispensável papel da escola em propiciar condições de permanência, desenvolvendo políticas e estratégias efetivas, oportunizando a realização de diálogos e acompanhamentos para compreender as necessidades reais demandadas. Na tentativa de estabelecer um novo olhar sobre a questão, argumenta-se que a evasão escolar não é determinada exclusivamente pela decisão pessoal do sujeito, mas pressupõe efetivo acompanhamento pedagógico e assistencial, visando à melhoria da aprendizagem e a produção de informações que subsidiem a identificação dos sinais da evasão e a criação de mecanismos de prevenção.

**Palavras-chave:** Evasão Escolar; Educação Profissional; Trajetória Formativa.

## INTRODUÇÃO

Inserindo-se no campo de estudos que envolvem a temática evasão escolar e formação profissional, o presente artigo objetiva refletir sobre as múltiplas abordagens que envolvem os processos de exclusão escolar, retomando algumas discussões encontradas na literatura acadêmica acerca das múltiplas variáveis que interferem na trajetória de formação dos jovens que abandonam definitiva ou temporariamente determinado nível ou modalidade de ensino.

Num primeiro momento, o trabalho apresenta sucinto panorama histórico e conceitual sobre a evasão escolar, demonstrando as diferenças nas formas de abordagem do problema. Definida como um fenômeno complexo, multifacetado e multicausal, associado a diferentes fatores, sejam individuais, sociais e/ou institucionais, a evasão escolar representa uma ameaça à realidade educacional de vários países e no Brasil é um fenômeno comum e persistente em todos os níveis da educação básica, atingindo também o ensino profissional técnico e tecnológico.

Partindo desta compreensão, se faz necessário evidenciar os desafios e perspectivas colocados nesse debate, discutindo sobre os diversos significados encontrados para o termo evasão escolar, tendo em vista as dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas que envolvem a ruptura com determinado contexto educacional. O processo de evasão escolar é caracterizado pelo afastamento definitivo de um estudante de determinada oferta educacional, decorrente de múltiplos fatores sociais, econômicos, familiares, institucionais e pessoais, os quais se reforçam

\* Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (PPGET) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG). E-mail: <[julianaalvsilvas@gmail.com](mailto:julianaalvsilvas@gmail.com)>.

\*\* Doutora em Educação, docente do PPGET/CEFET-MG. E-mail: <[sabinamaura@cefetmg.br](mailto:sabinamaura@cefetmg.br)>.

mutuamente. Nenhum fator tomado de forma isolada é capaz de explicar de modo completo esse processo.

A preocupação central desta reflexão é socializar e ampliar as discussões em torno das alternativas possíveis para minimizar a evasão escolar na educação profissional e discutir sobre os desafios se que impõem, principalmente, ao contexto da educação profissional técnica de nível médio.

Considerando os aspectos históricos e sociais que configuram as concepções delineadas, as legislações que regulamentam a assistência estudantil e a oferta do ensino profissional são discutidas a partir do contraste que promovem em relação à realidade pesquisada, e suas implicações sobre as ações e projetos desenvolvidos, no intuito de conhecer, detectar riscos de ocorrência e/ou minimizar os índices de evasão.

Apontam-se algumas alternativas práticas, metodológicas e políticas, considerando o trato da escola para com este desafio e a forma como os profissionais orientam as suas práticas educativas e pedagógicas, no sentido de viabilizar mudanças nos contextos analisados.

### **PANORAMA HISTÓRICO, POLÍTICA E CONCEITUAL DA EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

As políticas de expansão e reorganização da educação profissional no Brasil trazem consigo o desafio de se empreender estudos e pesquisas que possam analisar e compreender em que medida esta ampliação se apresenta acompanhada de políticas de permanência e de combate à evasão escolar. Embora seja uma problemática comum e persistente em todos os níveis da educação básica, atingindo também o ensino superior, há uma escassez de pesquisas e significativa dificuldade na obtenção de dados relativos ao abandono escolar na educação profissional técnica e tecnológica.

Segundo Dore e Lüscher (2011), a falta de informação sobre abandono e permanência escolar no ensino técnico no Brasil abrange tanto o referencial teórico quanto o empírico, dificultando a construção de indicadores adequados para investigações sobre o tema. Diante da escassez de dados e referenciais, dialogar sobre a evasão escolar na educação profissional pressupõe estabelecer um debate sobre a permanência enquanto um eixo das políticas de transição da formação técnica para o mundo do trabalho e/ou ensino superior.

Conforme aludido anteriormente, as discussões levantadas na literatura acadêmica que abrange a temática da evasão escolar nas instituições educacionais apontam para duas ordens de fatores: os intra-escolares, que estão relacionados à forma como está organizado o trabalho pedagógico – conteúdos e metodologia de ensino, interações professor-aluno e normas de avaliação; e os extra-escolares, que fazem com que a educação escolar seja fortemente determinada pelas condições socioeconômicas da sociedade. Queiroz (2002) aponta como fatores externos o trabalho, as desigualdades sociais, a criança e a família. Como fatores internos, tem-se a própria escola, a linguagem e o professor.

Quanto aos múltiplos fatores de evasão escolar na educação profissional de nível técnico, Dore e Lüscher (2011; p.06) identificam duas perspectivas principais de abordagem: a individual, que envolve o estudante e sua trajetória escolar (valores, comportamentos e atitudes que determinam o engajamento acadêmico/aprendizagem e o engajamento social/convivência do estudante); e a abordagem institucional, que leva em consideração a família, a escola (perfil do corpo discente, os recursos e estruturas físicas escolares, os processos e as práticas pedagógicas), a comunidade e os grupos de amigos.

Para as autoras a complexidade do problema implica, também, em soluções complexas. A articulação dessas dimensões na vida escolar, bem como a existência de oportunidades de escolhas e de experimentação profissional podem influenciar sobre os processos de evasão ou permanência escolar. Cabe à instituição reconhecer a importância da prevenção e identificação precoce do problema, além do monitoramento dos possíveis estudantes que estão em situação de risco de evasão.

Dessa forma, inúmeros são os fatores intra e extra-escolares que influenciam o processo de seletividade e a reprodução da desigualdade social na escola. Os reflexos da acentuada desigualdade social do país na educação manifestam-se por meio de dificuldades de várias ordens que incidem sobre a frequência e o desempenho do aluno, não se restringindo, porém, ao âmbito da sua individualidade. Silva (2013) aponta algumas variáveis que representam risco de evasão na educação, tais como o desempenho acadêmico, a condição financeira, a idade e o gênero.

Evidencia-se a percepção de que a evasão escolar é causada por múltiplas razões, entrelaçadas entre si e seu enfrentamento requer mais que ações isoladas e fragmentadas dentro da escola. Os mecanismos de exclusão, e de sua legitimação, têm origem social e nem sempre podem ser resolvidos no âmbito do espaço escolar.

Em geral, observa-se nesses estudos, a não identificação do estudante com o ensino técnico, associada a diferentes fatores: preferência pelo ensino médio regular; falta de afinidade com a

área; falta de motivação, interesse ou compromisso com o curso. Para Dore et al. (2014), essa falta de identificação pode ser relacionada com a escolha precoce da carreira profissional.

Como grande parte dos alunos das escolas federais frequentam o curso técnico integrado ao ensino médio, a idade prevista para começar o curso é de 15 anos de idade. Assim, muitas vezes, os alunos escolhem um campo de estudo prematuramente sem informações suficientes sobre o curso e a profissão a ele relacionada. (DORE et al., 2014, p. 382).

Frequentemente, são apontados pelos pesquisadores fatores referentes ao processo de ensino-aprendizagem: dificuldades no acompanhamento do conteúdo das disciplinas e reprovação. Tais dificuldades podem gerar no sujeito um sentimento de fracasso e desmotivação, levando à repetência e ao abandono. Esses fatores ligados à aprendizagem sugerem a necessidade de maior apoio acadêmico (monitoria, aulas extras e apoio psicopedagógico), bem como a reflexão sobre as práticas curriculares e pedagógicas e o aprimoramento delas.

Os aspectos relacionados ao contexto institucional das escolas são pouco explorados nesses estudos. De forma sucinta, são levantadas questões relacionadas à baixa qualidade do ensino fundamental, que pode influenciar negativamente no desempenho acadêmico do estudante no curso técnico; à distância entre o currículo teórico do curso técnico e o conhecimento prático requerido na vida real; e à inadequação dos programas de estágio.

O que se percebe é a prevalência de causas de evasão relacionadas ao contexto individual e/ou familiar dos estudantes, tais como dificuldades financeiras e familiares, afastamento da família, quando há necessidade de mudança de localidades rurais para regiões urbanas, onde há mais disponibilidade de escolas ou cursos técnicos, problemas de saúde física e mental (pessoal ou familiar), gravidez, uso de drogas.

Recorrentemente, são destacados fatores ligados ao trabalho. A maioria dos estudos sobre a evasão escolar na educação profissional revela um contexto de responsabilidades voltadas para o suprimento das necessidades materiais que fazem com que os estudantes desistam da vida escolar. A necessidade de ingresso no mercado de trabalho e a incompatibilidade entre o horário de trabalho e o de estudo constituem elementos diretamente relacionados à situação socioeconômica individual ou familiar, que exige, muitas vezes, a entrada precoce dos jovens no mundo do trabalho.

Os estudos sobre a evasão escolar revelam uma diversidade de fatores de desistência nos âmbitos individual e contextual. Ressalta-se que os fatores relacionados ao contexto institucional das escolas, embora pouco explorados, são responsáveis por uma perda significativa de estudantes, o que justifica a relevância de se construir novas estratégias para tornar a escola mais dinâmica, inovadora e atrativa e tornar o processo de aprendizagem efetivo.

Para Souza (2015), existe uma diferença entre os conceitos evasão escolar e abandono: abandono escolar é a condição do aluno que deixa de frequentar a escola durante o andamento do ano letivo, mas volta a se matricular no ano seguinte. No caso da evasão escolar, o aluno não retorna no período letivo posterior. Para fins desse estudo, serão consideradas três modalidades de evasão, na tentativa de maior coerência conceitual:

- Evasão do curso: desligamento do curso em função de abandono (não-matrícula), transferência ou re-escolha, trancamento e/ou exclusão por norma institucional;
- Evasão da instituição: desligamento da instituição na qual está matriculado, considerando que o estudante que abandona definitivamente um curso ou uma instituição para ingressar em outra, configurando a situação de transferência externa, o que define a evasão de uma dada instituição, mas não o desligamento do sistema de ensino médio integrado; e
- Evasão do sistema: abandono definitivo ou temporário do ensino médio integrado.

Visto que a evasão escolar é definida como um fenômeno complexo, multifacetado, multicausal, associado a diferentes fatores, sejam individuais, sociais e/ou institucionais, faz-se necessário investigar quais são os dilemas que emergem na realidade da escola técnica profissional que atrai um significativo número de jovens, mas, ao mesmo tempo, não obtém êxito em fazer com que os que nela ingressam, permaneçam até a conclusão do curso.

Para que se promova uma efetiva transformação de caráter democrático e inclusivo para além da expansão e reorganização governamental da educação profissional, se faz necessário que a comunidade escolar seja capaz de se mobilizar buscando estratégias de organização e intervenção no espaço público que redefinam em profundidade as práticas institucionais que favoreçam o sucesso acadêmico dos estudantes.

Corroborando esta perspectiva, Souza (2015), a partir dos resultados de estudo que investigou a reprovação e evasão de estudantes de um curso tecnológico, afirma que a constituição de uma base de dados mais sólida é fundamental para que se possibilite uma análise mais efetiva dos principais fatores que elevam o nível de reprovação e/ou evasão dos estudantes. Para a autora, a forma como a escola lida com este desafio, como os profissionais orientam as suas práticas educativas e pedagógicas e a existência de um efetivo acompanhamento pedagógico e assistencial

visando à melhoria da aprendizagem podem refletir positivamente para a redução da evasão escolar.

Embora se reconheça que, nos processos de escolaridade, a educação atende as demandas da qualificação da força de trabalho e admita-se que a escola é fortemente determinada pelo sistema social no qual se insere, ela não deixa de se constituir, dialeticamente, em um espaço favorável à mudança, refletindo, portanto, no próprio sistema social. Frigotto (1993) afirma que a escola promove, para o trabalhador, a perspectiva da melhoria do status social, e que, por meio do investimento no aumento de sua produtividade, pode possibilitar a mobilidade social e melhor distribuição de renda por meio da preparação adequada para o trabalho.

A função seletiva e excludente da escola não se dá somente quando ela não absorve a totalidade dos indivíduos que a procuram, caracterizando, assim, o processo de "exclusão da escola" que se refere ao não-acesso à escola. Ocorre também por meio da organização do trabalho pedagógico em seus diversos aspectos: conteúdo, metodologia e normas de avaliação (FERRARO, 1999). A democratização do acesso não é democratização do ensino. Este é o nó que precisa ser desatado.

Muitas vezes, no cotidiano da sala de aula, quando um aluno é reprovado, ele é taxado de incapacitado para prosseguir os estudos e essa condição afeta bastante sua autoestima de forma negativa. Segundo Marcel Crahay

o balanço das pesquisas disponíveis sobre os efeitos da repetência não tem ambiguidade: em regra geral, os alunos fracos que repetem progredem menos que os alunos fracos que são promovidos. Ou seja, pode-se considerar que a repetência constitui um meio contra produtivo de fazer face às dificuldades de aprendizagem dos alunos fracos. (CRAHAY, 2007, p. 185).

Reconhecendo que a repetência não é sinônimo de melhoria da aprendizagem e do desempenho escolar, torna-se imperativo desmistificar a determinação exclusiva das causas externas no fenômeno do fracasso escolar, ressaltando o imprescindível papel da escola em propiciar condições de permanência, desenvolvendo políticas e estratégias efetivas, oportunizando a realização de diálogos e acompanhamentos para compreender as necessidades reais demandadas.

A forma como o currículo e as políticas de formação de professores estão relacionadas à permanência dos estudantes ainda são questões pouco exploradas e aprofundadas. Dore e Lüscher (2011) sinalizam para a premente necessidade em aprimorar estratégias e perspectivas institucionais para enfrentar o fenômeno da evasão escolar nesta modalidade de curso, por meio da consolidação das bases de dados de alunos egressos (evadidos e diplomados) que subsidiem estudos de acompanhamento e mapeamento das ações e projetos desenvolvidos pelas instituições educacionais objetivando conhecer, detectar riscos de ocorrência e/ou minimizá-la.

Para Zago (2006), verifica-se um processo de mudanças nas formas de exclusão: antes se dava prioritariamente pela contenção do acesso, contemporaneamente ocorre no interior do sistema de ensino. Trata-se de um campo de análise que se inscreve no âmbito de discussões mais amplas sobre desigualdades educacionais no Brasil.

Enfatiza-se que a evasão escolar não deve ser entendida apenas como um fenômeno associado a não concretização de expectativas de indivíduos. É uma situação que se configura como desperdício econômico, social e acadêmico. No campo da gestão educacional, a evasão escolar é um indicador que revela, de certa forma, o desempenho dos sistemas e das instituições de ensino. Nesse sentido, a evasão constitui-se em possibilidade de, transversalmente, dar visibilidade a fatores e variáveis determinantes para formulação de políticas e práticas para sua prevenção.

Ao se tratar a evasão escolar, considerando apenas a abordagem individual, desconsiderando as demais variáveis, principalmente a institucional, corre-se o risco de relativizar ou até mesmo inverter as formas de se interpretar o fenômeno estudado, dentre os quais pode-se citar a constante caracterização do fracasso escolar como "problema de aprendizagem". Neste sentido, deveria se configurar também como um problema que não se produz exclusivamente dentro da sala de aula.

As considerações de Ferraro (1999) e Zago (2006) permitem questionar a pertinência de se associar a evasão escolar ao fracasso como recorrentemente se tem feito. Torna-se necessário assumir a evasão escolar como problema social e politicamente produzido, levando em consideração fatores relativos à instituição escolar. A literatura sobre os fatores que motivam o abandono da trajetória de formação escolar evidencia a centralidade do papel da escola, bem como a existência de outros sentidos no acesso e na permanência do estudante.

Fica clara a premissa de que a evasão escolar é um fenômeno constituído por diferentes dimensões: materiais, políticas, relacionais e subjetivas, como já destacado anteriormente. Tal premissa também possibilita questionar alguns determinantes comumente atribuídos ao fenômeno, como conformismo, sofrimento e ruptura cultural. Ou seja, as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados, devem contribuir na construção de sua própria identidade.

Nogueira (2004), buscando compreender como as condições sociais e familiares favorecem os destinos escolares de sucesso e insucesso, reafirma que a formação no percurso acadêmico remete aos estímulos ou entraves nele vivenciados, bem como suas projeções (ou seja, o que o estudante vislumbra como profissão, diante das condições inscritas socialmente).

Para a autora, a definição dos rumos de uma determinada trajetória escolar passa necessariamente pelos seguintes fatores: as mediações que se interpõem na relação entre o meio social de pertencimento e os resultados escolares, o impacto do patrimônio cultural familiar (o peso dos fatores culturais e econômicos) e a distribuição das oportunidades escolares.

Verifica-se que, para além das estratégias familiares, a instituição formadora pode repercutir e dar sentido ao permanecer, ou, ao contrário, constituir motivos para não permanecer. Além disso, há que se considerar outros fatores, tais como, a inserção precoce no mundo do trabalho, como significativo fator de socialização e a “escolha negativa”, que remete àquele sujeito que só dispõe do projeto de vida possível, frente a uma série de renúncias, que não implicam em um poder real de escolha (Dubet citado por Nogueira, 2004).

A problemática da evasão escolar, atualmente, também está presente nos debates e discussões no campo das políticas educacionais, como objeto de preocupação de instituições, gestores e sistemas de ensino de diferentes níveis. A divulgação de dados como o baixo desempenho dos estudantes do ensino médio (Índice de Desempenho da Educação Básica - IDEB) ou do ensino superior (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE) coloca em pauta a questão da permanência escolar, sob a perspectiva do desempenho.

Evidencia-se a evasão como um indicador que revela o percentual de estudantes matriculados por ano/semestre e o percentual daquelas situações caracterizadas como abandono ou desistência, enfatizando-se o desperdício de recursos. Pouco se evidencia a evasão escolar como exclusão da escola, como um reflexo da desigualdade social e como um fenômeno complexo e multicausal.

A permanência e, sobretudo, o sucesso na trajetória escolar envolvem uma série de fatores de ordem material e simbólica, que podem corresponder aos desejos e interesses do estudante (decisão pessoal), aos relacionamentos que estabelece no espaço escolar, às características da instituição formadora, às situações pessoais e familiares. A pesquisa realizada possibilitou analisar e compreender em que sentido essas dimensões conduzem os sujeitos e seus itinerários.

De acordo com Carneiro e Sampaio (2011), pesquisar sobre espaços, apropriações e apreensões de sujeitos inseridos em uma determinada realidade pressupõe apresentar um olhar sobre os processos que envolvem a permanência, na tentativa de compreender suas relações possíveis com os fatores internos e externos que motivam a evasão escolar. Concernente à escolha de profissões relacionadas à formação profissional técnica e tecnológica, que requerem projetos a médio e longo prazos, observa-se que o abandono destas escolhas, em grande medida, se vincula à ausência de suportes sociais, ou seja, capitais intelectuais e financeiros que restringem as oportunidades concretas de êxito.

É recorrente o apontamento, na literatura sobre a evasão escolar, de que, no âmbito familiar, a educação é muito valorizada. Mesmo em famílias pertencentes a segmentos sociais historicamente excluídos, ela representa a possibilidade de alcance de um trabalho futuro que proporcione autonomia, reconhecimento e independência social e financeira. Para Lapassade (1975, p. 170) a entrada no mundo do trabalho representa uma forma de inserção social, “essencialmente naquele momento em que o indivíduo deixa a família, ou pelo menos, se torna capaz de ganhar a sua própria vida”. A inserção na esfera do trabalho responde ao imperativo de sobrevivência e à necessidade de atender às expectativas familiares sobre o futuro, abrindo possibilidades de participação em outras esferas de aprendizagem, além da escolar.

Coulon (2008) esclarece que o aprendizado de ofício de estudante, como ele denomina, é demarcado por um contexto de resistências e assimilação de muitas regras, principalmente na fase inicial, o que exige um processo de afiliação institucional e intelectual, ou seja, um processo de integração do estudante ao ambiente acadêmico. Para Coulon (2008), a entrada dos estudantes na vida acadêmica produz intensas transformações, entram em jogo três modalidades diferentes, todas fundamentais no processo de afiliação, que são as questões de tempo, de espaço e das regras do saber. Questões relativas ao espaço e ao tempo são importantes em todo o processo de afiliação, nas relações práticas da vida do estudante: prazos das provas, das inscrições, das matrículas, tempo das aulas dilatado, volume de estudo, ritmo de trabalho, espaços de convivência, distâncias entre instituições, deslocamentos, o campus como um espaço imenso se comparado aos colégios, dificuldades de localização.

É possível inferir que a ausência dessa afiliação pode ser um dos fatores de abandono do curso, pois constitui aspecto fundamental para aquisição de novas habilidades cognitivas, reelaboração de seus significados e construção de alternativas de superação dos entraves.

O jovem não expressa apenas sua condição intelectual, mas também a condição social na qual está imerso: a cultura, a subjetividade, o preconceito, o estigma, as formas de resistência. A trajetória

de formação integrada (ensino médio e técnico) representa para o jovem importante momento de transição demarcado pela decisão entre a carreira universitária e inserção no mundo do trabalho.

Como forma de integração discente, a afiliação institucional é apenas um dos pilares que constituem a trajetória acadêmica, enquanto facilitador da permanência do estudante. Carneiro e Sampaio (2011) destacam outras dimensões essenciais para a formação do estudante, como a afiliação intelectual e as interações estabelecidas no ambiente acadêmico.

A instituição formadora assume, neste sentido, um papel central na trajetória de desenvolvimento dos jovens estudantes. Seja por meio da promoção de um conjunto de expectativas e experiências que favoreçam este desenvolvimento, seja pela ausência ou escassez de dispositivos sociais de acompanhamento e diálogo junto à família.

Assim, a assistência estudantil se configura como principal estratégia institucional de permanência, com o objetivo de favorecer que os estudantes de baixa condição socioeconômica acessem a escola e nela permaneçam até a conclusão do curso. As ações da assistência estudantil devem se pautar pela necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

Para que a permanência na educação profissional se efetive, as escolas devem propor e implementar medidas que a promovam, dentre elas programas de assistência estudantil, ações afirmativas e inclusão social para os estudantes.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação profissional deve ser entendida enquanto importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade, para além de mero instrumento de política assistencialista ou ajustamento direto às demandas do mercado de trabalho.

As políticas de expansão e reorganização da educação profissional trazem consigo o desafio de criação de alternativas para minimizar a evasão escolar, seja por meio do aprimoramento de políticas de permanência e de combate à evasão escolar, que visem garantir condições básicas necessárias para uma formação de qualidade, seja pela promoção de políticas de transição da formação técnica para o mundo do trabalho e/ou ensino superior.

Muitas vezes é atribuído ao conceito da evasão escolar um sentido que culpabiliza o indivíduo que, por múltiplas razões, interrompe definitivamente sua trajetória em uma determinada oferta educacional. De modo que o termo "evasão" remete às questões individuais dos acadêmicos, o que em grande medida contribui para isentar a instituição e o respectivo sistema educacional de qualquer responsabilidade sobre esse fenômeno. Entretanto, evidencia-se que apesar da significativa influência de fatores externos/ extra-escolares, torna-se necessário discutir sobre o papel da instituição nesse processo de abandono do curso.

Na tentativa de estabelecer um novo olhar sobre a questão se faz necessário reconhecer o indispensável papel da escola em propiciar condições de permanência, desenvolvendo políticas e estratégias efetivas, oportunizando a realização de diálogos e acompanhamentos para compreender as necessidades reais demandadas. A evasão escolar não é determinada exclusivamente pela decisão pessoal do sujeito, mas pressupõe efetivo acompanhamento pedagógico e assistencial, visando à melhoria da aprendizagem e a produção de informações que subsidiem a identificação dos sinais da evasão, além da criação de mecanismos de prevenção.

### **REFERÊNCIAS**

- ARROYO, M. G. Fracasso e sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, A. MOLL, J. **Para além do fracasso escolar**. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- BRASIL, **Decreto nº 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 15 set. 2016.
- CARNEIRO, A. S. C; SAMPAIO, S. M. R. Estudantes de origem popular e afiliação institucional. In: SAMPAIO, S. M. R. (org.) **Observatório da vida estudantil**: primeiros estudos [online]. Salvador: EDUFBA, p. 53-69, 2011.
- COULON, A. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008.
- CRAHAY, M. Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar? **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, Autores Associados v. 37, n. 130, p. 181-208, jan/abr.2007.
- DORE, R; LÜSCHER, A. Z. Permanência e Evasão na Educação Técnica de Nível Médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41 n. 144. Set./dez. 2011.
- FERRARO, A. R. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, set./dez. 1999.
- FIGUEIREDO, A. C. **Processos de integração e afiliação à vida acadêmica de estudantes de camadas populares no contexto de expansão universitária**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

LAPASSADE, G. **A entrada na vida**. Lisboa: Edições 70, 1975.

NOGUEIRA, M. A. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p.133-185, 2004.

QUEIROZ, L. D. **Um estudo sobre a evasão escolar**: para se pensar na inclusão escolar. In. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, Caxambu, 2002.

SOUSA, J. N. M. **Principais fatores que impactam na reprovação e evasão dos alunos dos cursos tecnológicos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará**. Dissertação (mestrado profissional). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2015.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.32, p.226-237, 2006.

# TEATRO E ROBÓTICA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

COSTA, Mara Fernandes\*  
FERREIRA, Débora Pazetto\*\*

## RESUMO

No artigo "Teatro e robótica: os andróides de Hirohi Ishiguro, em encenações de Oriza Hirata", a pesquisadora francesa Izabella Pluta analisa a possibilidade de integração entre teatro e robótica, tendo em vista as contribuições dessa interação para a pesquisa em educação, teatro, ciência e tecnologia. A autora abre espaço para a discussão sobre a utilização de robôs no espetáculo teatral, analisando espetáculos híbridos que envolvem tanto a arte como a tecnologia. Pluta investiga diversas possibilidades de teatralizar os robôs, utilizando termos como: Teatro Robótico – quando um robô representa ele mesmo ao lado de seres humanos em uma peça; Espetáculo Digital – composto pelo encenador, ator e técnico de palco. Esses termos desafiam o campo artístico e apresentam questões filosóficas complexas, como: a ampliação do papel do técnico de palco, que passa a ter uma responsabilidade muito grande na criação artística; a recepção do público em relação aos robôs, isto é, os sentimentos que os robôs estimulam nos seres humanos; e o aprofundamento da intersecção entre arte e tecnologia que borra os limites entre as disciplinas. Essa problemática será examinada em relação ao processo criativo da peça "O firme soldado de chumbo", de Hans Christian Andersen, do qual a mestrandia participa. A relação se apresenta na medida em que a pesquisa para a peça se fundamenta na corporeidade de um brinquedo, portanto, não um corpo humano tradicional, mas um corpo-máquina, pós-humano, que mescla a presença cênica humana com a influência de uma estética robótica, apontando para a superação da cisão entre teatro e tecnologia. A peça, portanto, gera uma reflexão acerca do uso de robôs em contextos diferentes, trabalhando assim o imaginário do que seria um robô a partir do corpo do ator. A análise proposta nessa comunicação contribui para a investigação no contexto da educação profissional e tecnológica, na medida que os estímulos criativos possibilitados pela interação entre teatro e robótica poderiam ser aproveitados por estudantes de uma instituição tecnológica abrangente, como, por exemplo, o CEFET-MG. Esta pesquisa, nesse sentido, se alinha com a superação da fragmentação do conhecimento, buscando uma visão de conjunto e o diálogo entre as tecnologias, as ciências, as artes e os conhecimentos produzidos por elas no cotidiano. Por fim, é importante atentar-se para a escassez de pesquisas sobre as intersecções entre arte e tecnologia – e, especificamente, entre teatro e robótica – e sobre como essas intersecções são férteis campos de reflexão para a educação profissional e tecnológica.

**Palavras-chave:** Teatro; Robótica; Educação Tecnológica.

## INTRODUÇÃO

A pós-modernidade vem acompanhada de diversas transformações sociais, dentre elas o desenvolvimento de tecnologias avançadas, desencadeando uma série de adaptações que o ser humano tem que realizar no meio ambiente, no meio social e em si próprio. Essas adaptações são estimuladas, principalmente, pelas invenções de ferramentas e máquinas complexas, as quais estabelecem novas formas do ser humano estar no mundo. As transformações, nesse nível, estão associadas à criação de tecnologias que têm o objetivo de tornar a vida e o trabalho mais fáceis, sendo este um processo que altera a sociedade. Portanto, a inovação tecnológica pode ser considerada uma das maiores forças que guiam a história da humanidade.

Nesse sentido, podemos observar, na pós-modernidade, o surgimento de diversos movimentos artísticos relacionados às tecnologias, os quais, de alguma forma, buscam dialogar com as mudanças tecnológicas da sociedade. Dentre os principais exemplos, podemos mencionar as performances robóticas, a web arte, a bioarte, a arte digital e a arte generativa. O Brasil foi um país pioneiro nas poéticas digitais, sobretudo pela influência do artista Waldemar Cordeiro, que antecipa, já na década de sessenta, a importância da virtualidade e da imagem digital. Há artistas brasileiros contemporâneos, tais como Anaisa Franco<sup>1</sup> e Giselle Beiguelman<sup>2</sup>, que trabalham com a integração da arte com as novas mídias digitais e tecnologias, adotando uma perspectiva interdisciplinar. Em suas obras, a tecnologia aparece como uma extensão do ser humano, não apenas prototípica ou mecânica, mas levando em consideração dois temas centrais: a humanização das máquinas e a desumanização dos seres humanos perante a tecnologia.

Neste artigo, abordaremos obras artísticas contemporâneas que dialogam com a tecnologia, com foco em trabalhos que desenvolvem a interdisciplinaridade. Especificamente, a relação entre teatro

\* Mestra em Educação Tecnológica pelo PPGET/CEFET- MG. Email: <[marinhafc@hotmail.com](mailto:marinhafc@hotmail.com)>.

\*\* Doutora em Filosofia pela UFMG. Professora do PPGET/CEFET-MG. Email: <[deborapazetto@gmail.com](mailto:deborapazetto@gmail.com)>.

<sup>1</sup> Anaisa Franco é uma artista multimídia que aproxima arte e robótica e, na maioria dos seus trabalhos, enfatiza características interdisciplinares, uma vez que colabora artisticamente com engenheiros, arquitetos e escultores. Seus trabalhos possuem formas híbridas, combinando modelos do corpo humano à tecnologia.

<sup>2</sup> Giselle Beiguelman trabalha com criações que integram literatura, imagem, som e novas tecnologias. A artista possui várias obras, desde instalações artísticas até livros. É uma das principais representantes das pesquisas sobre o cibridismo, que seria o estado de *estaron* e *off line*, na arte e na cultura.

e robótica será explorada a partir de exemplos, tais como o intercâmbio entre a dramaturgia de Oriza Hirata e os andróides de Hiroshi Ishiguro, que são robôs projetados para atuar em espetáculos teatrais. Nesse caso, a inserção de robôs no teatro, que atuam junto com seres humanos, não tem o objetivo de substituir humanos por robôs, mas de buscar meios de inseri-los dentro da cultura e pesquisar sobre os desdobramentos dessa inserção. Partindo desse exemplo e do desenvolvimento teórico-conceitual relacionado a ele, analisaremos os robôs produzidos pelo projeto Trincabotz, no Campus II do CEFET-MG, com o objetivo de identificar os seus aspectos teatrais. Esses robôs são produzidos por equipes de formação mista, para atuar em combates dentro e fora do CEFET-MG. Partimos do pressuposto de que há um pensamento artístico envolvido na produção e execução desses robôs, sobretudo em suas performances nas batalhas. Assim, um dos questionamentos centrais desta pesquisa é identificar as características teatrais que os robôs podem demonstrar durante as batalhas.

A equipe Trincabotz surgiu da extinta equipe RobôCEFET-MG, fundada em outubro de 2004. A equipe RobôCEFET-MG, por sua vez, surgiu da iniciativa de alunos da engenharia elétrica e engenharia mecânica, diante de uma necessidade pedagógica: colocar em prática conceitos que eram vistos somente de forma teórica. A equipe Trincabotz surgiu em 2008, com os três componentes do antigo RobôCEFET-MG, com o objetivo de construir de robôs para combate. Trata-se de um projeto vinculado ao LACTEA – Laboratório Aberto de Ciência, Tecnologia, Educação e Arte, e a equipe de alunos conta com o apoio e orientação do professor Diego Fernandes da Cruz. A equipe participou de diversas competições de robótica pelo Brasil e no exterior. Quanto às referências deste artigo, podemos destacar que, em relação às informações referentes ao Trincabotz, realizamos uma entrevista com o capitão da equipe do Trincabotz, utilizando o método semiestruturado de questionário, com a finalidade de organizar a pesquisa a partir da inserção dos principais conceitos desse projeto interdisciplinar. Tal entrevista foi imprescindível para proporcionar a matéria prima para a análise e discussão teórica acerca das batalhas de robôs das quais a equipe participa. Buscamos enfatizar a interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento, mais especificamente, a robótica e as artes, com o interesse de aprofundar noções que envolvam ambas as áreas e que integrem teoria e prática. O principal interesse deste artigo, em relação ao Trincabotz, é refletir sobre as possíveis contribuições desse projeto para o desenvolvimento do ensino profissional e tecnológico no CEFET-MG.

Em relação às referências teóricas, utilizamos principalmente o livro monumental de Steve Dixon, intitulado *"Digital Performance: a History of New Media in Theater, Dance, Performance Art, and Installation"*, o qual abrange toda a história da inserção de novas mídias nas artes performáticas, bem como a dissertação de Júlia Ghorayeb Zamboni, "Performance robótica: aspectos expressivos e experimentais em arte e tecnologia", a qual aborda a intersecção entre arte e tecnologia com ênfase na robótica e no teatro. Além destas, utilizamos um artigo da pesquisadora francesa Izabella Pluta, intitulado "Teatro e Robótica: os andróides de Hiroshi Ishiguro", com o objetivo de trazer um exemplo de abordagem teórica sobre um caso específico de interação entre teatro e produção de robôs. Em relação aos desdobramentos da interação entre teatro e robótica para a pesquisa em educação tecnológica, utilizamos principalmente as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio" e o livro "Educação Tecnológica: desafios e perspectivas", de Mirian Grinspun, buscando, sobretudo as aberturas teóricas para o conceito de interdisciplinaridade.

A educação tecnológica no CEFET-MG está relacionada à formação de nível médio, técnico e superior, voltada, principalmente, para a capacitação de profissionais para a área industrial, ou seja, uma educação voltada para o mercado de trabalho, que, muitas vezes, separa o trabalho prático da reflexão. Em geral, a formação técnica é integrada ao ensino médio, entretanto, acaba sendo consolidada através de conteúdos fragmentados. O cidadão assim formado para o mercado de trabalho, frequentemente, não recebe estímulos e oportunidades para exercer um conhecimento integrado, crítico, criativo e reflexivo.

Embora a arte e a tecnologia tenham uma origem comum, como podemos observar no termo grego *techné*, que, originalmente, se aplicava igualmente a ofícios, artesanatos e técnicas em geral, integrar arte e tecnologia na educação é um grande desafio. Atualmente, a educação profissional e tecnológica no Brasil possui uma demanda crescente de uma maior intersecção entre as áreas de estudo. Ainda que poucas, podemos observar algumas iniciativas dentro do CEFET-MG, entre as quais destacamos o Trincabotz. Contudo, mesmo o Trincabotz, ao produzir aparatos tecnológicos para performances de combate, deixa em segundo plano as possíveis relações interdisciplinares que envolvem a construção e utilização desses aparatos. Este artigo visa, em todo o seu percurso, trazer à tona as relações interdisciplinares e criativas entre o teatro e a robótica, especificamente em referência ao projeto Trincabotz, como uma contribuição para a reflexão sobre a educação tecnológica no Brasil.

## **PERFORMANCE ROBÓTICA**

A utilização da tecnologia digital no teatro está cada vez mais presente na contemporaneidade. Ela pode ser percebida de diversas maneiras em espetáculos teatrais, desde o uso de aparatos

tecnológicos mais assimilados, como mesas de som e luz, até artefatos complexos como robôs. Nessa perspectiva, a utilização de robôs em performances teatrais encaixa-se na ideia, desenvolvida por Izabella Pluta(2016), de espetáculo com componente tecnológico. De acordo com a autora, esse tipo de espetáculo “se inscreve na linhagem das humanidades digitais, onde se reúnem diferentes áreas sob o denominador comum de tecnologias avançadas”(PLUTA, 2016, p. 65). A autora analisa a utilização de robôs em espetáculos teatrais, mostrando que, nesse contexto, o espetáculo teatral se transforma em um local de criação, pesquisa teatral, científica e tecnológica. O exemplo analisado por Pluta é a produção e utilização cênica de andróides feita por Hiroshi Ishiguro, professor de robótica na Universidade de Osaka, diretor do *Intelligent Robotics Laboratory* e coordenador do *Robot Actor Project*. Ele é responsável pela construção dos robôs humanoides que são projetados para algumas peças teatrais de Oriza Hirata. Ishiguro e Hirata pesquisam as possíveis interações que o ser humano pode estabelecer com os robôs, bem como a inserção dos robôs no teatro, na maioria das vezes exercendo uma função performativa. Os espetáculos teatrais concebidos por Oriza Hirata, dramaturgo e encenador japonês, frequentemente utilizam robôs que encenam diretamente com atores no palco. A dupla de pesquisadores experimenta trabalhos teatrais e cinematográficos com robôs domésticos e com robôs geminóides, isto é, robôs produzidos como cópias de determinado ser humano de carne e osso. O termo “teatro robótico” aparece no texto de Pluta (2016, p. 66) em referência às ocasiões em que os robôs representam eles mesmos (representam personagens identificados como robôs) na encenação. Podemos sublinhar o exemplo da encenação na peça *Sayonara*, que, de acordo com Pluta:

O espetáculo, com apenas meia hora, se realiza em um espaço minimalista, com apenas duas cadeiras e se desenvolve em ritmo tranquilo e atmosfera intimista. O robô está ali para recitar poemas, mas ao mesmo tempo para ajudar a jovem em sua partida. Hirata coloca o andróide não só em uma situação de jogo, como fez com o *wakamaru*, mas lhe atribui um papel cênico igual aquele da atriz, os dois tornam-se então parceiros na interpretação cênica. (PLUTA, 2016, p.74)

Assim, *Sayonara* mostra-se como uma peça de extrema relevância para o teatro robótico, pelo seu caráter experimental ao colocar um robô interpretando ele mesmo em cena com atores, e que, ao mesmo tempo, é inserido na dramaturgia como tendo mesmo nível de importância dos atores humanos. O processo de montagem dessa peça coloca em questionamento a atuação do robô: seria uma atuação cênica genuína ou seria uma atuação performativa? Qual a diferença entre essas duas possibilidades? Pluta (2016) não apresenta respostas satisfatórias a essas perguntas, o que nos instiga a pesquisar essa questão a partir de outros autores. Ela, na verdade, amplia o questionamento acerca da inserção do robô em cena e do papel do espectador, colocando em cheque a opinião do público através da elaboração de um questionário, com o intuito de melhorar a compreensão sobre os espetáculos desse gênero. Segundo Pluta (2016), não é possível saber se o robô, ao atuar em uma peça teatral, pode ser considerado um *performer*. Entretanto, de acordo com Zamboni (2013, p.29),

performances robóticas também podem ser classificadas como instalação ou outras linguagens. A performance robótica ocorre em decorrência do comportamento do robô, a forma como ele utiliza seu corpo, gestos, sons e ações físicas para a criação de situações deslocadas de sua estrita funcionalidade.

Ou seja, a performance robótica, de acordo com Zamboni, está relacionada aos movimentos que o robô executa em relação a suas características e sua finalidade, mais especificamente, a ações e situações que representam um desvio de sua estrita funcionalidade. Propomos que o conceito de performance utilizada no teatro está em sintonia com a noção de performance robótica utilizada por Zamboni, na medida em que esse conceito se baseia na ideia de que performances são ações que acontecem no momento presente e não são interpretações. Sendo ações efêmeras, não são ensaiadas, portanto, estão relacionadas ao improviso, à utilização do corpo próprio, dos gestos, sons e ações para a criação de situações que perturbam a lógica do cotidiano. O mesmo acontece em certa tendência da performance robótica:

Alguns artistas aproveitam o comportamento autônomo e reativo dos robôs como uma ferramenta ilusionista para criação de réplicas dos organismos vivos. Ao contrário desta tendência, outra linha de pesquisa abandona a ideia de que os robôs são veículos de representação dos humanos e defende que os robôs possuem uma ontologia própria, que os liberta da função representacional. Assim, os robôs podem abster-se do compromisso com a *representação* de outros seres e objetivar a *apresentação* do que realmente são com comportamentos assumidamente maquinais. (ZAMBONI, 2013,p.32)

O termo “performance robótica” foi introduzido por Philip Auslander em 2006, durante a exibição da 49ª Exposição Internacional da Bienal de Artes de Veneza. Auslander concebe a performance robótica como uma prática artística, irmanada à às práticas de performance que adquirem visibilidade nas artes a partir da década de setenta. Ainda de acordo com esse autor, a arte da performance pode ser entendida de acordo com os mesmos conceitos do teatro. A

diferença principal, contudo, reside no fato de que o teatro é ensaiado e deve seguir um script pré-definido, ao passo que a performance, embora seja pensada previamente, deve ser entendida como um acontecimento em que o corpo do artista se coloca em estado de presença para lidar com a interação efêmera com o público e com o ambiente. Assim, o teatro pode ser pensado como representação, enquanto a performance pode ser pensada como um acontecimento: “a imediatidade de toda uma experiência compartilhada por artista e público se encontra no centro da arte performática” (LEHMANN, 2007, p. 223).

Assim, levantamos a hipótese de que as ações programadas que os robôs executam em uma peça teatral podem ser consideradas performance robótica, pois são ações que, embora sejam constituídas de intenção e função, elas não são ensaiadas: robôs não ensaiam, mas executam ações de forma mecânica, de acordo com sua programação, e podem improvisar de acordo com os estímulos do ambiente e dos outros atores. Além disso, o conceito de performance robótica ultrapassa a definição de performance teatral, ou seja, pode haver performance robótica em circunstâncias que não pressupõem a encenação teatral, como as batalhas de robôs.

### **TRINCABOTZ: PERFORMANCE ROBÓTICA NO CEFET-MG**

De acordo com Dixon (2007), nas batalhas de robôs, o corpo robô e o corpo cyborg sintetizam a mistura do humano e do robótico e são comumente retratados de maneira que corresponde aos modelos estéticos dos laboratórios de pesquisa. Esses laboratórios, citados por Dixon (2007), são espaços em que os robôs são construídos com combinações de sucata, detritos industriais e alta tecnologia, com a intenção de participar de batalhas, as quais muitas vezes estão relacionadas com exposições sensacionalistas. Alguns elementos que parecem ser inerentes a quase todos os robôs antropomórficos e zoomorfos são a chave para que essas batalhas sejam agradáveis ao público. O fato de que os robôs, atualmente, não conseguem imitar o movimento humano ou animal perfeitamente – a movimentação dos robôs é uma atividade calculada e codificada – e, portanto, executam gestos exagerados e maquínicos, enfatiza neles um teor de teatralidade e artificialidade que agrada multidões (DIXON, 2007). Os robôs produzidos pelo Trincabotz não possuem aparência humanoide ou zoomórfica, entretanto, eles se apresentam como seres sensoriais e interativos. As suas performances possuem ênfase em ações que têm um propósito específico, delimitado em termos de “vencer o adversário”. A aparência dos robôs do Trincabotz não é apenas uma escolha estética, pois ela depende diretamente de aspectos relacionados à velocidade, força e agilidade. Além disso, sua performance está interligada com a interação que eles estabelecem com o meio, através do seu deslocamento pelo espaço, da reação do público, das características dos robôs oponentes e assim por diante. De acordo com as informações declaradas em entrevista pelo capitão da equipe Trincabotz:

O combate de robôs consiste em uma rodada de três minutos. Caso um robô não seja imobilizado até o final da rodada, a decisão vai para a contagem de pontos. Esses pontos podem ser conquistados, através do grau de dano ou o grau de agressividade do robô, esses pontos são avaliados pelos juízes. Algumas batalhas em que participamos não foi o juiz que decidiu a luta e sim a torcida, porque **o foco desses eventos é o entretenimento do público**. O foco de alguns campeonatos foi a destruição do robô, entretanto o robô que a torcida mais gostou levou o prêmio. Esses tipos de evento acontecem todos os anos. A performance de agressividade do robô conta pontos, tem robôs que não causam danos, então toda a pontuação é baseada na agressividade. (CARVALHO, 2017, s.p., grifo nosso).

O formato de campeonatos dos quais o Trincabotz participa no Brasil é influenciado por algumas séries televisivas populares nos Estados Unidos, nas quais robôs travam combates. Embora a ênfase estética nesses casos tenda menos para a arte e mais para o combate e para a espetacularização, ainda assim, o foco é o entretenimento do público, e nisso, as batalhas conectam-se ao teatro. De acordo com Dixon (2007), as guerras de robôs são definidas como uma sátira da tecnologia da matança:

As antinomias de velocidade de Virilio (os robôs em ação) e a inércia (os robôs imobilizados), sua estética do desaparecimento (máquinas se desintegrando diante de nossos olhos) e sua metáfora central da condição pós-moderna como guerra, se encaixam como uma luva nas batalhas de máquinas de robôs (DIXON, 2007, p. 302).

A guerra de robôs inicia a tão sonhada metalização do corpo humano, assemelhando-se, nesse sentido, aos cyborgs. Os eventos de guerra de robôs se tornaram famosos nos EUA após um evento ao vivo em São Francisco, organizado por Mark Thorpe, que os descreve como uma mistura única de esporte, teatro, arte e engenharia. Os desenhos das máquinas sofrem influências do reino animal, como insetos, ou de modelos industriais militares. Os robôs são criados em grande parte a partir de sucata, máquinas obsoletas industriais e restos de construção civil. Muitas das experiências que a plateia tem, ao assistir uma batalha de robôs, relaciona-se ao fato de ser algo inédito. Para o capitão do Trincabotz:

Os robôs do Trincabotz não são considerados objetos artísticos. Há uma categoria que se chama *Art Bot* em uma das competições que o CEFET-MG participa, nos

EUA, na qual os robôs são projetados para serem objetos artísticos. No Brasil, não é muito convencional esse tipo de competição e há poucos grupos de pesquisa nessa área. Os robôs são projetados exclusivamente para serem eficientes em suas batalhas. A estética desses robôs não tem relevância, pois o robô não pode ter nada que comprometa a sua eficiência. (CARVALHO, 2017, s.p.).

Assim, os robôs não são confeccionados com uma preocupação artística em relação a sua aparência física. No entanto, Bruno Carvalho (2017, s.p.) admite que “para o público, poderia ser mais interessante se colocássemos mais a parte artística”. Ainda assim, o que colocamos em questão neste artigo não é tanto a aparência do robô – a qual poderia ter um diálogo mais intenso com a disciplina de artes do CEFET-MG –, mas a performance que ele realiza em batalha, compreendida de acordo com a concepção de Zamboni, exposta acima. Nessa perspectiva, os robôs realizam uma performance robótica nas batalhas, pois são coordenados a executar uma série de repertórios e trajetórias nas quais eles não representam, mas provocam um acontecimento a partir de seu próprio corpo, lidam com o improviso em função de estímulos do ambiente e têm a função de dialogar com as reações, identificações e expectativas do público, no contexto de um imenso aparato cênico.

### **CONTRIBUIÇÕES DO DIÁLOGO ENTRE TEATRO E ROBÓTICA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Os caminhos que a educação tecnológica está percorrendo e sua relação com o desenvolvimento tecnológico na sociedade estão relacionados à estruturação de novas formas de integrar as áreas de ensino. Os avanços científicos e tecnológicos na sociedade tendem a aumentar e, com isso, fica evidente a necessidade de oferecer aos alunos uma formação que seja fundamentada pelo saber integrado e articulado à prática. Segundo Grinspun (2009), salta aos olhos a falta de uma orientação mais precisa ou mais reflexiva no questionamento da educação para esses novos tempos. Para a autora, ainda não está claro, nas instituições de educação em geral, qual tipo de educação se deve dar aos alunos nos dias hoje:

Aqui queremos fazer uma referência do que pensamos para esse momento que não se esgota em conhecer a tecnologia, construir o conhecimento para produção da tecnologia, mas sim da postura do homem para viver com e para a tecnologia (GRINSPUN, 2009, p.26).

Ou seja, não se trata apenas de instrumentalizar os estudantes para o conhecimento da tecnologia, mas de oferecer condições de possibilidade para que a tecnologia seja assimilada na sua base e na forma como os sujeitos interagem, formam e são formados por ela. Ainda segundo Grinspun (2009, p.33):

Educação tecnológica é uma configuração da educação que se apresenta voltada mais para educação, mas que se caracteriza por uma complexidade em seu significado, pressupõe uma dimensão pedagógica nos fundamentos de sua atividade técnica científica, possibilitando oferecer os conhecimentos que visem à formação do homem inserido na cultura de seu tempo, na sociedade em que participa e nas mudanças que acredita coletivamente poder alcançar.

As novas tecnologias exigem que os alunos e alunas tenham uma formação singular, que seja baseada na reflexão e compreensão da sociedade em que estão inseridos. É preciso encontrar no conceito de educação tecnológica o significado dessa expressão a partir de uma nova perspectiva, baseada na formação de estudantes que sejam capazes de criar tecnologias e refletir sobre sua criação. É preciso buscar questionamentos que ampliem o conceito de educação tecnológica e reflitam como é possível formar estudantes capazes de estar diante da sociedade de forma reflexiva. Do contrário, estaremos formando apenas mão-de-obra tecnicamente qualificada, mas sem potencial crítico.

De acordo com Grinspun (2009), observamos que os caminhos da ciência moderna se tornam progressivamente multidisciplinares, aproximam-se as ciências e os limites entre as mesmas vão ficando mais tênues e imprecisos. Como Grinspun afirma (2009), o termo “interdisciplinar” refere-se a uma nova concepção de divisão do saber, em que ele se caracteriza por uma interdependência e interação com outros saberes, buscando a integração do conhecimento de forma significativa e relevante. Para a autora, a dimensão interdisciplinar, na medida em que une educação e tecnologia, tem como objetivo não dividir os saberes, nem os hierarquizar, mas trabalhar com uma totalidade capaz de integrar redes de conhecimento. Portanto, ao pesquisar e refletir sobre a integração de arte e tecnologia no projeto Trincabotz, procuramos, de alguma maneira, refletir sobre a utilização dos robôs aliada a conceitos relativos ao teatro e à performance, como forma de contribuir para uma educação tecnológica mais interdisciplinar.

Além de estimular a interação e o trabalho em equipe, o Trincabotz é um projeto que possui múltiplas possibilidades de proporcionar um diálogo entre as áreas de conhecimento, por se tratar de um exercício teórico-prático lúdico, em que os alunos executam e planejam a construção e ação de robôs. Do ponto de vista da interdisciplinaridade, é possível trabalhar a sensibilização em relação às artes e encontrar possibilidades de discussão e reflexão acerca da amplitude da formação para o trabalho:

A equipe tem um caráter interdisciplinar e integra as engenharias elétrica, mecânica, de materiais e química. Nessa experiência de aprendizagem, o professor não exerce a função de professor, ele é tutor. Ainda tem o capitão que exerce a função de líder. Os alunos que participam são de várias áreas e trabalham em equipe com poucas intervenções do professor. Os alunos têm a oportunidade de executar a teoria na prática de forma interdisciplinar (CARVALHO, 2017, s.p.).

Ainda assim, notamos que o projeto seria beneficiado se houvesse um diálogo mais aproximado das engenharias com as artes, o que, ademais, contribuiria para a valorização das artes na instituição. Há uma clara integração entre estudantes das engenharias, entretanto, não há aproximação com a educação, a filosofia e as artes. Diante disso, percebemos que há uma lacuna – que pode vir a ser preenchida por meio de desdobramentos desta pesquisa em educação tecnológica – na reflexão acerca dos aspectos artísticos, teatrais ou performáticos da montagem dos robôs e sua participação em campeonatos.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De acordo com os levantamentos bibliográficos e as observações realizadas durante o processo de elaboração do presente artigo, buscamos utilizar o conceito de performance robótica para elaborar uma análise acerca dos robôs produzidos no Trincabotz e, assim, ampliar o questionamento da intersecção entre tecnologia e arte. Colocamos em questão em que medida as tecnologias têm o potencial de ser inseridas na sociedade de forma a contribuir com o desenvolvimento da educação integrada. Partimos de uma visão positiva em relação à robótica, colocando-a como aliada no processo de desenvolvimento de novas práticas pedagógicas e reflexivas. O conceito de performance robótica foi abordado na perspectiva da interação entre arte e tecnologia, tendo como referencial o projeto Trincabotz, o conceito de teatro robótico usado por Izabella Pluta, o conceito de performance robótica de Zamboni e Dixon e o conceito de interdisciplinaridade na educação tecnológica de Mirian Grinspun.

A intersecção entre arte e tecnologia no Trincabotz, realizada a partir do conceito de performance robótica, revela o potencial de pesquisa nessa área e as possíveis implicações desse conceito. O projeto Trincabotz é um espaço de descobertas de novas potencialidades da interdisciplinaridade, através de um trabalho que integra a prática e a teoria. A reflexão filosófica, artística e pedagógica que propomos tem muito a contribuir com esse projeto, na medida em amplia o olhar sobre a construção e utilização dos robôs. A pesquisa não possui a intenção de ser conclusiva, no entanto, podemos concluir enfatizando a importância de não perceber os robôs como meros objetos tecnológicos, e sim como fonte de pesquisa reflexiva, criativa, científica e artística. Assim, pretendemos contribuir para o ensino profissional e tecnológico no CEFET-MG, levantando conceitos que podem ajudar a traçar caminhos para uma educação mais interdisciplinar.

### **REFERÊNCIAS**

- CARVALHO, Bruno Mendes. **Entrevista realizada em junho de 2016**. Entrevistadora: Mara Fernandes Costa. Belo Horizonte, 2016.
- DIXON, Steve. **Digital Performance: A history of new media in theater, dance, performance art, and installation**. Massachusetts: MIT Press, 2007.
- GRISPUN, M. P. S. **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- LEHMANN, HanThies. **Teatro pós-dramático**. Tradução de Pedro Sussekind. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- PLUTA, Izabella. Teatro e Robótica: os androides de Hirohi Ishiguro, em encenação de Oriza Hirata. **ARJ- Art Research Journal** - Revista de pesquisa em Artes da ABRACE, ANPAP e ANPPON, v. 3, n. 1, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE n. 6, DE 20 DE SETEMBRO DE 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional técnica de nível médio**. Disponível em: <<https://bit.ly/2VIGILF>>. Acesso: 4 jul.2019.
- ZAMBONI, Julia Ghorayeb. **Performance robótica: aspectos expressivos e experimentais em arte e tecnologia**. 2013. 94 p. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

# DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

ALLAIN, Olivier Allain\*  
WOLLINGER, Paulo Roberto Wollinger\*\*  
GRUBER, Crislaine Gruber\*\*\*

## RESUMO

Este trabalho visa apresentar alguns dos mais prementes desafios epistemológicos no atual cenário da produção científica e educacional sobre Concepções, História, Didática ou Formação Docente em Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Partimos da premissa que nestas áreas do conhecimento os mesmos problemas epistemológicos minam os discursos dominantes, a ponto de um curto-circuito conceitual inviabilizar a construção de uma orientação epistemológica compatível com propostas educativas capazes de superar as dualidades sociais, curriculares e práticas pedagógicas que estes mesmos discursos denunciam. O que ocorre é o contrário: seja por motivos históricos e culturais, seja por desconhecimento, resulta da falta de clareza epistemológica uma incapacidade, por parte do discurso teórico e educacional em EPT, de dar-se os meios de realizar aquilo que propõe, por incompreensão das especificidades da EPT e do papel destas na formação plena ou integral almejada. Neste trabalho, vamos nos ater a duas questões das mais recorrentes: 1. Uma aparente ingenuidade conceitual sobre técnica e tecnologia (recorre-se aqui à obra de Álvaro Vieira Pinto, bem como às da antropologia francesa da técnica), sustentada por uma longa tradição filosófica, sociológica e historiográfica de redução e separação destas categorias do âmbito da cultura e, portanto, do campo da educação (mais do que isso: nesta tradição, a cultura vem se constituindo enquanto oposição à técnica (SIGAUT, 1987)); 2. A desconsideração do status do conhecimento tecnológico, a qual permeia teorias, orientações didáticas, formação (e até contratação) de docentes em EPT. As distinções elaboradas por pensadores da filosofia, antropologia, psicologia ou da didática acerca destes dois temas correlatos podem fornecer subsídios para que teorias politicamente engajadas (ao menos declaradamente), porém carentes destas discussões, deixem de operar num vazio conceitual e educacional ao abordar EPT. Assim, para aprofundar, por exemplo, a segunda questão citada acima, fizemos o levantamento de currículos de cursos de formação docente para a EPT no Brasil e avaliamos como era inserida a didática. Deparamo-nos de modo quase exclusivo com abordagens genéricas da didática nas ementas, mesmo quando o nome da unidade curricular anunciava “especificidades” da didática para a EPT. Constatou-se, desse modo, uma impermeabilidade em programas de formação docente, em nosso país, salvo raras exceções, a contribuições epistemologicamente embasadas para a EPT seja aquelas existentes no Brasil, seja as inúmeras correntes que encontramos pelo mundo capazes de formular propostas didáticas com especificidades coerentes. Apresentamos também a recorrência deste fenômeno no âmbito teórico ao analisar textos emblemáticos acerca de concepções e de história da EPT e suas ideias centrais. Percebeu-se que, reiteradamente, um discurso da totalidade vem mascarar os contrassensos epistemológicos. As consequências políticas e sociais destas carências epistemológicas têm alcance difícil de medir e suas raízes culturais serão objeto de outro estudo. No entanto, acreditamos que elas possam ser decisivas em inúmeros aspectos da EPT, desde o cumprimento da missão dos Institutos Federais (formação ampla, de excelência e inclusiva do cidadão), passando por modelos pedagógicos, práticas didáticas, seleção de docentes e até formas de acesso à EPT.

**PALAVRAS-CHAVES:** Epistemologia; Educação Profissional; Educação Tecnológica.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho visa apresentar alguns dos mais prementes desafios epistemológicos no atual cenário da produção científica e educacional brasileira, os quais repercutem em Concepções, História, Didática ou Formação Docente em Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Partimos da avaliação de que nestas áreas do conhecimento os mesmos problemas epistemológicos minam os discursos dominantes, a ponto de um curto-circuito conceitual inviabilizar a construção de uma orientação epistemológica compatível com propostas educativas capazes de superar as dualidades sociais, curriculares e práticas pedagógicas que estes mesmos discursos denunciam. O que ocorre é o contrário: seja por motivos históricos e culturais, seja por desconhecimento, resulta da falta de clareza epistemológica uma incapacidade, por boa parte do discurso teórico e educacional em EPT, de dar-se os meios de realizar aquilo que propõe, por incompreensão ou negação das especificidades da EPT e do papel destas na formação plena ou “integral” almejada. Neste trabalho, nos ativemos a duas questões das mais recorrentes: uma aparente ingenuidade conceitual sobre os pressupostos conceituais da formação para o trabalho, em que técnica e tecnologia vêm sendo tratadas segundo uma longa tradição filosófica, sociológica e cultural de exclusão e obliteração; a desconsideração do *status* do conhecimento técnico ou tecnológico, a qual permeia teorias, orientações didáticas, formação (e até contratação) de docentes em EPT. O que atravessa estes

\* Doutor em Literatura, professor no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Email: <[olivier@ifsc.edu.br](mailto:olivier@ifsc.edu.br)>.

\*\* Doutor em Educação, professor no IFSC. Email: <[wollinger@ifsc.edu.br](mailto:wollinger@ifsc.edu.br)>.

\*\*\* Mestra em Design, professora no IFSC. Email: <[crislaine.gruber@ifsc.edu.br](mailto:crislaine.gruber@ifsc.edu.br)>.

dois aspectos levantados são práticas discursivas e crenças teóricas, a nosso ver, epistemologicamente equivocadas:

- a constante hierarquização e inferiorização do conhecimento técnico em relação ao conhecimento científico. Incorpora-se facilmente aí uma associação da *técnica* à *prática* e da *teoria* à *ciência*, de modo que a técnica fica esvaziada de saberes, ao contrário da teoria, que passa a ser exclusiva detentora do conhecimento válido;
- a compreensão da Tecnologia enquanto produto (em geral sofisticado), ou, dito de outro modo, a Tecnologia tomada no sentido vulgar dos produtos tecnológicos, que se tornaram objetos “fetiches” na modernidade (VIEIRA PINTO, 2005). Em outras palavras, ocorre, ao mesmo tempo, uma reificação e uma demonização da Tecnologia, em detrimento de outras abordagens epistemologicamente embasadas e fundamentais para a EPT;
- a técnica é associada à atividade mecânica, inferior e ingrata do ser humano, separada da atividade reflexiva e criativa;
- de forma mais ampla ainda, os saberes do trabalho são sistematicamente depreciados em relação aos saberes próprios à formação de “intelectuais”;
- a Técnica, a Tecnologia e o que denominamos, com Rose (2007), dos Saberes no Trabalho, não entram no círculo científico das disciplinas dignas de consideração por parte da interdisciplinaridade.

Esta lista não é exaustiva, porém já traça um panorama de alguns dos engodos epistemológicos mais recorrentes nos discursos educacionais sobre Educação Profissional.

Entretanto, as distinções elaboradas por pensadores da filosofia, antropologia, psicologia ou da didática acerca destes dois temas correlatos podem fornecer subsídios para que teorias politicamente engajadas (ao menos declaradamente), porém carentes destas discussões, ou, de forma mais geral, praticantes da Educação Profissional deixem de operar num vazio conceitual e educacional ao abordar EPT.

No intuito de aclarar e aprofundar as avaliações supracitadas, fizemos o levantamento de currículos de cursos de formação docente para a EPT no Brasil e avaliamos como é inserida a didática. Trata-se de verificar como é tratada a “especificidade” didática anunciada nas ementas e amparada na bibliografia listada. Apesar de não apresentarmos resultados inequívocos, já que não fizemos uma análise das práticas didáticas associadas a estas ementas, é possível encontrar muitos indícios de uma tendência à generalidade e de ausência de bases epistemológicas específicas para a EPT.

Podemos adiantar, ainda, que, na esteira de tal tendência, pode-se deduzir a necessidade de ir além de um discurso da totalidade, que recorre a categorias filosoficamente ultrapassadas e que, amiúde, vem mascarar suas ausências ou contrassenso epistemológicos e a reprodução dos pré-conceitos oriundos de nossa herança colonial e bacharelesca (WOLLINGER, 2016). Em decorrência, confirma-se a relevância de tratar as “especificidades” de fato e não apenas como repetição de uma generalidade educacional que ignora diferenças entre as modalidades educacionais. É sobremaneira premente tal necessidade, já assinalada por alguns (raros) autores nacionais, dada a superação de insuficiências epistemológicas que se pode testemunhar ao redor do mundo, em teorias e orientações de diferentes matizes. As consequências políticas e sociais destas carências epistemológicas têm alcance difícil de medir e suas raízes culturais constam na literatura e serão objeto de outro estudo. No entanto, acreditamos que elas possam ser decisivas em inúmeros aspectos da EPT, desde o cumprimento da missão dos Institutos Federais (formação ampla, de excelência e inclusiva do trabalhador cidadão), passando por modelos pedagógicos, práticas didáticas, seleção de docentes e até formas de acesso à EPT.

### **PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Para estabelecer uma base epistemológica da Educação Profissional, seria preciso traçar-lhe seus contornos mais característicos ou, mais simplesmente, poder identificá-la. Dois caminhos privilegiados permitem fazê-lo: pela via estrutural/legal, ou seja, como a legislação a define e como se estrutura em termos de ofertantes e ofertas, por um lado; e a partir do que identifica a Educação Profissional, independentemente de tais parâmetros legais e estruturais, isto é, a partir do que ela *faz*. Ora, se escolhermos a segunda via aqui não é por descon siderar a primeira, que é incontornável e merece muito estudo, mas porque, epistemologicamente, é pouco loquaz e explicativa, além de fomentar um sistema educacional ainda tributário, em diversos aspectos, dos preconceitos culturais que dificultam um olhar epistemológico mais justo e certo. Assim, os textos legais usam de forma bastante aleatória ora “profissional”, ora “tecnológico”, ou até mesmo “técnico-científico” sem propor definições claras (MORAES; ALBUQUERQUE, no prelo). Por exemplo, em termos estruturais, o sistema educacional que separa o “Nível Superior” e a “Educação Profissional e Tecnológica” na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por exemplo, faz com que tenhamos cursos com a mesma denominação e função, um numa Universidade e outro num Instituto Federal, sendo o primeiro considerado como pertencente à Educação Superior exclusivamente e o segundo, embora entre no censo da Educação Superior, pertencendo, ao mesmo tempo, à Educação Profissional, devido ao enquadramento legal de seu ofertante.

Partimos, então, de uma primeira definição de educação profissional, a partir daquilo que a identifica inequivocamente: a *formação para o trabalho*.

**Trabalho** pode ser entendido, *em primeira análise*, como a atividade social humana de produção de bens e de serviços que mantém nossa existência (VIEIRA PINTO, 2005). Moraes lembra que para Vieira Pinto, na esteira de Marx, mas, bem antes dele, dos filósofos gregos como Hesíodo, o trabalho, “apesar de fatigante, se apresenta como a única forma de resolver a contradição existencial entre a humanidade e a natureza” (VIEIRA PINTO, 2008 apud MORAES, 2016, p.61). Sua organização social é complexa e dinâmica, histórica e política, mas já é marca do humano desde as primeiras sociedades. O desenvolvimento da técnica, que Vieira Pinto coloca como indissociável do trabalho, é também para este autor indissociável do próprio processo de humanização. Desde “sempre”, o ser humano se caracteriza pela utilização de métodos e ferramentas, isto é, pela produção dos seus meios de vida. Assim, o *homo sapiens* já era um *homo faber* (concepção já abordada por pensadores como Marx, Bergson, Arendt, Weil, Sennett, entre outros) (SIGAUT, 2012). Vale ressaltar que se, nesta perspectiva filosófica, trabalho e técnica são indissociáveis, a técnica, contudo, deixa de ser relegada ao caráter mecânico e a-humano da autopoiesis do ser humano. Mais do que isso, passa a atravessar todo o campo da cultura: na produção de alimento, indumentária, habitação, remédios, cinema, literatura, mas também na produção e disseminação de crenças e rituais religiosos, cujos “artífices” foram magistralmente descritos por Sennett (2013). Descoisificada, a técnica passa a ser uma *propriedade* caracteristicamente humana (VIEIRA PINTO, 2005), uma capacidade, um potencial. Não pode mais ser confundida com seu resultado: os produtos da técnica. Pode-se entender a técnica, portanto, não como coisa, mas como um *evento*. Sua definição ampla é então a capacidade de *intervenção no mundo* por parte do sujeito. Evidentemente, trata-se de um modo especial de intervenção, que o próprio Marx comentou e distinguiu do dos animais em *O Capital* (1974): em termos de consciência, de planejamento, de construção mental da ação<sup>1</sup>.

Ainda para Álvaro Vieira Pinto (2005), a quem vários outros autores pelo mundo fazem eco (François Sigaut e André-Georges Haudricourt (1987), Sennett (2013), Rose (2007), Barato (2002), dentre outros), se a técnica é inerente ao ser humano, o trabalho, por sua vez, é o *exercício social da técnica*. Incorpora, portanto, a dimensão social do fazer técnico do trabalhador. Tal dimensão tem diversas camadas: ética, estética, econômica, identitária, entre outras. É importante frisar que, embora seja impossível tratá-las exaustivamente, esta definição de Vieira Pinto permite uma abordagem epistemológica que já não exclua a técnica do campo da cultura e, portanto, das ciências humanas e da educação. Isto constitui uma ruptura radical com a tradição ocidental que vem reproduzindo esta exclusão. Pior, nesta tradição, segundo Sigaut (1987), a técnica não só é excluída, como a cultura vem sendo dada como aquilo mesmo que se opõe à técnica. O resultado desta tradição é duplo (quando social e tacitamente aceita, como ocorre de forma contundente no Brasil): oblitera uma perspectiva epistemológica mais abrangente e coerente, por um lado, e favorece a defesa de um humanismo ingênuo, por outro lado, que deixa de contemplar a capacidade de intervenção no mundo que ele mesmo chega a defender.

É preciso agora ressaltar um dos pontos primordiais, na esteira desta ruptura com uma tradição excludente das categorias mais fundamentais da Educação Profissional, que esta epistemologia que se debruça sobre o trabalho enquanto exercício social da técnica permite caracterizar: o *status* do saber técnico, de modo a estabelecer mais claramente o objeto do ensino e de uma didática mais coerente com a Educação Profissional. Barato (2002, p.147) afirma que “para não fazer da educação profissional aquilo que educadores críticos de todos os matizes chamam de ‘mero adestramento’ [...] é preciso buscar referências epistemológicas capazes de assegurar tratamento analítico da técnica enquanto um saber”. Afinal, “a técnica tem um estatuto epistemológico próprio.” (BARATO, 2002, p.141).

Tal *status* pode distinguir-se do *status* do conhecimento científico em sentido clássico, embora não sejam excludentes. Muito pelo contrário, ambos foram entrelaçando-se em íntima interação, muitas vezes chegando a depender um do outro. Porém, distingui-los é importante aqui, uma vez que esta mesma linha da tradição excludente da técnica também eleva hierarquicamente o saber científico, muitas vezes como único saber válido.

---

<sup>1</sup> Nas palavras de Marx: “Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho. E isto é tanto mais necessário quanto menos se sinta o trabalhador atraído pelo conteúdo e pelo método de execução de sua tarefa, que lhe oferece por isso menos possibilidade de fruir da aplicação das suas próprias forças físicas e espirituais. Os elementos componentes do processo de trabalho são: 1) a atividade adequada a um fim, isto é o próprio trabalho; 2) a matéria a que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho; 3) os meios de trabalho, o instrumental de trabalho.”

Ora, o saber técnico (entenda-se, de modo amplo, técnico-profissional) não é nem derivado do saber científico – crença mais do que difundida na tradição excludente descrita acima – nem inferior. É outro e é preciso “reconhece[r], com Paulo Freire, que entre a ciência e a técnica não há saberes menores, mas saberes diferentes” (MORAES, 2016, p.21). Barato (2004) se vale de uma expressão extremamente acertada para definir o que é o conhecimento técnico: é um saber *processual*. Isso porque a técnica é um *processo de intervenção*. Como processo, envolve não apenas a realização material ou simbólica da intervenção, mas sim o seu todo: métodos, saberes técnicos e profissionais, teorias ou conceitos de diversas áreas e ciências, previsão de impacto social e ambiental do ato técnico, etc. Assim, pode-se qualificar esta *intervenção* com estas dimensões epistemológicas, que envolvem aspectos metodológicos, conscientes, planejados, atravessados por uma cultura e uma linguagem própria.

Qual a diferença, então, com o saber “científico”? Este é, de forma predominante, teórico, verbal, é “discurso sistematizado” (BARATO, 2004). Inclui métodos e realizações materiais, evidentemente (que estão mais do lado da técnica, vale dizer), porém estes não constituem seu escopo, sua finalidade, seu corpo privilegiado a ser transmitido. Infelizmente, de modo geral, ao se privilegiar esta forma do conhecimento, inclusive em Educação Profissional, “qualquer experimentação, execução, manipulação está fora do jogo” (BARATO, 2008, p.8). Pior ainda: supõe-se que “depois de bem assentada a teoria, [...] os alunos estarão preparados para aplicá-la”. Segundo esta concepção epistemologicamente esvaziada, a “aplicação” seria “a prática”, “um fazer guiado pela teoria”.

Para evitar este engodo e devolver à técnica seu status epistemológico, Barato propõe inclusive o abandono do recurso ao par “Teoria/Prática”, uma vez que a técnica é associada à “prática” e a teoria à “ciência”, ou seja, o saber fica do lado da teoria e da ciência e é retirado da técnica. “É bastante provável que a insistência sobre a prioridade de teoria sobre a prática seja um modo de esvaziar a técnica de significado, justificando a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual” (BARATO, 2002, p.165). Alerta, ainda, com outras palavras, o autor: “ao esvaziar a técnica de seu *status* epistemológico, a divisão conhecimento/habilidades perpetua e justifica a separação entre concepção e execução.” (BARATO, 2002, p.191).

Todavia, nem sempre é fácil o acesso à compreensão de que os saberes técnico-profissionais se desenvolvem desde que existem com ou *sem* o recurso à “Ciência” e que eles não são mera aplicação desta. Mas basta tomar um exemplo para verificar a generalidade desta proposição: Sigaut (1975a, 1975b, 1977), como muitos outros antropólogos da técnica, mostrou muito bem em sua obra como a agricultura, por exemplo, se desenvolveu ao longo dos séculos, evoluiu, inovou, sem a constituição de uma disciplina científica ou, antes, sem a existência de “Ciências”, em sentido moderno, para lhes dar um fundamento (da qual ela seria a aplicação prática). O mesmo ocorre em todos os domínios profissionais (e em domínios tidos às vezes como não “profissionais” também): as técnicas podem ser desenvolvidas, estudadas e consolidadas no interior de um campo de estudos elaborado (uma corporação, uma área profissional, um curso superior de tecnologia ou um bacharelado, uma associação, etc.) ou em um campo menos consolidado (um grupo social determinado, uma comunidade virtual, etc.), mas é no que Lave e Wenger (1991) também chamaram de “comunidade de práticas” que tais saberes se formam. Assim, no desenvolvimento de técnicas, ou de saberes técnico-profissionais, a “Ciência”, ou a “Teoria”, pode ter um papel preponderante, coadjuvante, ou simplesmente não ter nada a oferecer.

Em suma, o que se propõe aqui é uma mudança radical de foco. A técnica tendo valor epistemológico, passando a representar um conjunto de saberes válidos e não inferiores aos da Ciência, seu valor residindo em primeiro lugar na possibilidade de uma intervenção qualificada no mundo, fundamental ao indivíduo e à sociedade, então o foco deixa de ser o ensino de teorias, de saberes verbais apenas, uma prática eminentemente discursiva. A educação deixa de ter sentido somente pelo recurso a narrativas (como querem nos fazer acreditar autores como Postman (2002)). O sentido do saber em Educação Profissional ultrapassa o recinto narrativo e verbal de uma cultura intelectual excludente.

Passa-se a ter, destarte, de forma mais interventora, um foco epistemológico para a formação docente e, sobretudo, para a didática na Educação Profissional. Restabelece-se o valor epistemológico da intervenção no mundo e do exercício social desta intervenção de modo a poder orientar as práticas docentes, os currículos, a formação, num diálogo com as demais formas de conhecimento. A esta circulação de saberes e fazer-saberes Moraes (2016, p.21) atribuiu o nome de “interdisciplinaridade ampla”:

A perspectiva da *interdisciplinaridade ampla* reconhece a especialidade das ciências e das técnicas – o caráter verdadeiro de seus saberes *stricto sensu*. Não procura abolir as diferenças que compõe as áreas, mas, antes, colocá-las em contato íntimo, conectando o *mundo das ciências* com o *mundo das técnicas*, sem promover hierarquizações classistas, que mesmo alguns pensadores alinhados a perspectivas progressistas não conseguem escapar.

A interdisciplinaridade ganha aqui um novo prisma analítico, ao deixar que os saberes antes tidos como menores (os processuais) participem em pé de igualdade e até guiem a circulação dos demais saberes no campo educacional e profissional de comunidades já não destituídas de suas possibilidades de intervenção qualificada. No âmago desta abordagem interdisciplinar diferenciada, o empoderamento técnico dos sujeitos na Educação Profissional abre um campo de conexões epistemológicas cujos sentidos são múltiplos, relacionados com a sociedade e com as ciências não mais pela trama quase exclusivamente narrativo-verbal de uma teoria dona do conhecimento, mas também por meio de *obras*, de fazeres e saberes que *são* fazer-saber e saber-fazer. Cria-se algo que vai no sentido da injunção posta por Barato (2002, p.166): "É necessário produzir um quadro interpretativo capaz de situar de modo menos simplista o *status* epistemológico das práticas e/ou habilidades no âmbito da aprendizagem".

Este quadro deve incorporar também a dimensão reflexiva presente em todo trabalho, a partir de uma análise dos atos cognitivos presentes na ação. Para isto, a psicologia do trabalho, bem como outros subsídios teóricos e filosóficos, inseridos e envolvidos no mundo do trabalho, já forneceram embasamentos pertinentes (CLOT, 2006, GUÉRIN et al., 2001, WISNER, 1994, ROSE, 2007). Por isso, Schön (2000, p.25) alerta:

As escolas profissionais devem repensar tanto a epistemologia da prática quanto os pressupostos pedagógicos sobre os quais seus currículos estão baseados e devem adaptar suas instituições para acomodar o ensino prático reflexivo como um elemento-chave da educação profissional.

### **ABORDAGENS EPISTEMOLÓGICAS E ANÁLISE DE PROPOSTAS CURRICULARES DE DIDÁTICA ESPECÍFICA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Pode-se vislumbrar então numa abordagem epistemológica da formação para o trabalho e segundo a abertura da interdisciplinaridade ampla esta "moldura interpretativa capaz de situar a técnica enquanto conhecimento", bem como "tratamentos didáticos mais adequados para a educação profissional e novos rumos investigativos no campo das relações trabalho/educação" (BARATO, 2002, p.175).

Várias são as abordagens didáticas pelo mundo que recorrem a tal moldura interpretativa: a Didática Profissional, na França (PASTRÉ, 2002, PASTRÉ; MAYEN & VERGNAUD, 2006, MAYEN, 2015, TOURMEN et al., 2017), vale-se de cruzamentos interdisciplinares e da análise do trabalho como fundamentos para a construção de dispositivos didáticos na formação para o trabalho (psicologia do trabalho, ergonomia, didática, linguística, teorias educacionais da aprendizagem e, claro, os saberes dos campos técnico-profissionais que são objetos da formação). Mas é longe de ser a única vertente: no norte europeu, Liv Mjelde (2015) desenvolve uma "pedagogia da formação profissional"; em Cuba encontramos uma "Didáctica de la Educación Tecnológica y Laboral" (ECHAZÁBAL; PÉREZ, 2012) e a "Didáctica de las Especialidades de la Educación Técnica y Profesional" (RAGUEIRO; CALDERIUS, 2015); bem como inúmeras outras contribuições chamadas no mundo anglófono de "*Vocacional Didactics*" (GESSLER; HERRERA, 2015). No Brasil, um dos poucos pesquisadores a ter desenvolvido propostas neste sentido é o Jarbas Novelino Barato, já referenciado supra.

Vamos observar agora nos quadros abaixo como estão compostas ementas e bibliografias de didática de diversos cursos voltados à formação pedagógica para a Educação Profissional. Reproduzimos abaixo algumas delas, com os dados encontrados na rede mundial de computadores, sendo que em alguns casos tivemos acesso à bibliografia.

Vários dos cursos encontrados não disponibilizaram on-line as ementas e bibliografias, por isso não constam aqui.

Ao analisarmos os cinco casos acima, podemos depreender algumas constatações, condizentes com os problemas epistemológicos apontados neste trabalho:

- várias das ementas fazem menção a especificidades didáticas da Educação Profissional, porém trazem exclusivamente autores de matiz mais generalista e comumente encontrados em qualquer formação pedagógica, para qualquer modalidade educacional;
- as ementas 4 e 5 simplesmente não abordam nenhuma especificidade didática para a Educação Profissional;
- a ementa 1 alude somente à "educação profissional e as aulas e atividades práticas", remetendo à associação do saber técnico ao domínio da "prática", conforme denunciado acima.

Percebe-se, desta forma, por meio destes cinco exemplos, a carência extrema de fundamentos epistemológicos e de desenvolvimentos didáticos efetivamente embasados em uma abordagem epistemológica coerente com as especificidades da Educação Profissional.

**Quadro 1 - Ementa 1: Didática na educação profissional**

Curso/Instituição/ Estado	<b>Especialização em Docência na Educação Profissional – EAD / UNIVATES / RS</b>
Unidade Curricular/ Carga horária	Didática na educação profissional / 32 h
Ementa	Didática na educação profissional. Abordagens pedagógicas na prática escolar. Componentes que fundamentam a ação educativa. Organização do trabalho pedagógico. Estratégias de ensino-aprendizagem. Organização do trabalho pedagógico. Como ministrar aulas expositivas. Como promover discussões em classe. Como integrar atividades desenvolvidas fora da sala de aula. Como utilizar recursos tecnológicos na educação profissional. A educação profissional e as aulas e atividades práticas.
Bibliografia	Não encontrada.

**Quadro 2 - Ementa 2: Didática Geral e Didática para a EPT**

Curso/Instituição/ Estado	<b>Licenciatura em Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional / IFRN / RN</b>
Unidade Curricular/ Carga horária	Didática Geral e Didática para a EPT/ 120 h
Ementa	O conceito de Didática. As tendências pedagógicas e a evolução histórica da Didática. A Didática para a Educação Profissional. O significado da didática no contexto educativo Brasileiro. O papel da didática na formação docente e no processo de ensino-aprendizagem. A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem. Concepções de currículo. A organização curricular na EPT. Análises dos elementos necessários à organização do ensino. O planejamento escolar. A avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Metodologias de ensino e recursos didáticos. A teoria e a prática educativa articulando a formação do educador.
Bibliografia	Básica: ARAÚJO, R. M. L., RODRIGUES, D. S. (Orgs). Filosofia da práxis e didática da educação profissional. Campinas: Autores Associados. 2011. LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 2008. VEIGA, I. P. A. (Org). Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações. Campinas: Papyrus, 2006. Complementar: COMÊNIO, J. A. A Didática Magna. São Paulo: Martins Fontes, 2002. FAZENDA, I. (Orgs). Didática e Interdisciplinaridade. 17.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011. GADOTTI, M. R., J. e. (Orgs). Educação de jovens e adultos: teoria, prática e propostas. São Paulo: Cortez, 2000. LUCKESI, C. Avaliação da Aprendizagem Escolar. 16.ed. São Paulo: Cortez, 2005. ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Tradução de Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.

**Quadro 3 - Ementa 3: Processos de ensino e aprendizagem**

Curso/Instituição/Estado	<b>Programa Especial de Formação Pedagógica (PROFOP) / UTFPR / PR</b>
Unidade Curricular/ Carga horária	Processos de ensino e aprendizagem / 70h
Ementa	A relação professor e aluno no contexto da sala de aula. A instituição escolar, a relação pedagógica e o papel do professor. A aula e a atuação docente: Fundamentos do trabalho pedagógico; Planejamento e Avaliação; Estratégias de ensino-aprendizagem;
Bibliografia	Não encontrada.

**Quadro 4 - Ementa 4: Didática e Metodologia do Ensino da Educação Profissional**

Curso/Instituição/Estado	<b>Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Básica e Profissional - Presencial / IFRS / RS</b>
Unidades Curriculares/ Carga horária	Didática / 60h Metodologia do Ensino da Educação Profissional / 40h
Ementas	Didática: A construção da Identidade cultural e política do professor; Elementos históricos, políticos e culturais da didática. O processo de ensino-aprendizagem. Planejamento e a elaboração dos Planos de aula: função e importância; modelos e estrutura; contexto escolar; seleção de conteúdos; definição dos objetivos. Metodologia de Ensino em sala de aula: recursos, estratégias e técnicas. Critérios e instrumentos de avaliação.  Metodologia do Ensino da Educação Profissional: Construção do conhecimento em sala de aula. Pressupostos teórico-metodológicos da educação profissional e tecnológica. O ensino da educação profissional e tecnológica: objetivos e alternativas metodológicas. Análise e produção de material didático-pedagógico para o ensino da educação profissional e tecnológica. Recursos didáticos e o ensino da educação profissional e tecnológica. Objetivo: Compreender as diferentes formas de organização do processo pedagógico da educação profissional e tecnológica com a finalidade de construir alternativas metodológicas a partir de diferentes concepções, considerando a realidade social e as necessidades educativas dos alunos.
Bibliografia	Básica: BORDENAVE, Juan Dias. Estratégias de ensino-aprendizagem. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Técnicas de ensino: por que não? 4.ed. Campinas(SP): Papyrus, 1996. ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre (RS): Artes Médicas, 1998. Complementar: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, LeonitPessate (Org.) Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 6. ed. Joinville: Univille, 2006. LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 1999 VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Construção do conhecimento em sala de aula. 6. ed. São Paulo: Libertad, 1997. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Repensando a didática. 10. ed. Campinas (SP): Papyrus, 1995 _____. Didática: o ensino e suas relações. Campinas (SP): Papyrus, 1996.

**Quadro 5 - Ementa 5: Organização didático-pedagógica da Educação Profissional I e II**

Curso/Instituição/Estado	<b>Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional - Presencial / IFRS / RS</b>
Unidades Curriculares/ Carga horária	Organização didático-pedagógica da Educação Profissional I / 41h Organização didático-pedagógica da Educação Profissional II / 31h
Ementas	Organização didático-pedagógica da Educação Profissional I: Componentes do processo ensino e aprendizagem: recursos e modalidades didáticas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Planejamento educacional. Elementos do planejamento. Plano de ensino. Plano de aula. Gestão da sala de aula. Articulação entre planejamento do ensino e o Projeto Político e Pedagógico. Organização didático-pedagógica da Educação Profissional II: Abordagens metodológicas. Diferentes paradigmas em avaliação. Avaliação educacional: da aprendizagem e institucional. Avaliação do processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva emancipatória.
Bibliografias	Organização didático-pedagógica da Educação Profissional I: Básica: GANDIN, Danilo; CRUZ, Carlos Henrique. Planejamento na sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. VASCONCELLOS, Celso dos S. Construção do conhecimento em sala de aula. São Paulo: Libertad, 2005. VEIGA, Ilma Passos (Org.). Projeto político-pedagógico: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.  Complementar: GADOTTI, Moacir. Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido. São Paulo: Paulo Freire, 2001. GANDIN, Danilo. A Prática do Planejamento Participativo na Educação. 11. ed. Petrópolis(RJ):Vozes, 2002. PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico. São Paulo: Cortez, 2003. PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 2000. FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1997.  Organização didático-pedagógica da Educação Profissional II: Básica: CARVALHO, Marie Jane Soares; PORTO, Leonardo Sartori. Portfólio Educacional. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2005. ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Petrópolis, RJ: DP et al, 2008. LUCKESI, Cipriano. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 2005.  Complementar: CATANI, Denice Barbara; GALLEGOS, Rita de Cassia. Avaliação. UNESP, 2010. ESTEBAN, Maria Teresa. O que sabe quem erra: reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP & A, 2001. PACHECO, José. A avaliação da aprendizagem na Escola da Ponte. Editora Wak, 2012. ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação dialógica: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2003. VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2000.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise das ementas realizada acima mereceria maior abrangência, ainda que os casos expostos já permitam verificar as proposições defendidas neste trabalho. Outros estudos também poderão ressaltar esta necessidade epistemológica e os desafios que ainda temos em Educação Profissional

no Brasil na construção de seus referenciais teóricos e de desenvolvimentos didáticos ou processos de intervenção pedagógica qualificada.

Não faltam autores e aportes teóricos, alguns brasileiros e muitos mundo afora, para nos orientarmos em meio a tamanhos desafios. Enfrentá-los, no entanto, é crucial. Afinal, "o trabalho que realizamos em educação não pode ser predominantemente uma obra do senso comum. Penso que é necessário analisar sempre o significado dos termos que usamos para alcançar uma formulação mais adequada de propósitos e, mais do que isso, um trabalho mais consequente." (BARATO, 2002, p.41). Julgamos que será difícil entender o que está em jogo na formação de trabalhadores e como a Educação Profissional intervém na construção da cidadania no sujeito aprendiz sem abordarmos as dimensões epistemológicas elencadas aqui.

## REFERÊNCIAS

- BARATO, Jarbas Novelino. **Escritos sobre tecnologia educacional e educação profissional**. São Paulo: Editora Senac, 2002.
- BARATO, Jarbas Novelino. Em busca de uma didática para o saber técnico. **B. Téc. Senac**. Rio de Janeiro, v.30, n.3, p. 46-55, Set/Dez. 2004. Disponível em: <<http://www.senac.br>>.
- BARATO, Jarbas Novelino. Conhecimento, trabalho e obra: uma proposta metodológica para a educação profissional. **B. Téc. Senac**: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 34, n.3, p.4-15, set/dez. 2008. Disponível em: <<http://www.bts.senac.br>>. Acesso em: 3 jul. 2017.
- CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- ECHAZÁBAL, Marcos Miguel Morales; PÉREZ, Mario Borroto. **Didáctica de la educación tecnológica y laboral**. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación, 2012.
- GESSLER, Michael; HERRERA, Lázado Moreno. "Vocational Didactics: Core Assumptions and Approaches from Denmark, Germany, Norway, Spain and Sweden". **International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)**, Vol. 2, No. 3 (Special Issue): 152-160, DOI: 10.13152/IJRVET.2.3.1, 2015.
- GUÉRIN, F. et al. **Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia**. São Paulo: Blucher, 2001.
- LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated Learning: Legitimate Peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- MARX, Karl. **O Capital**. Coimbra (Portugal): Centelha - Promoção do Livro, 1974. Transcrição Disponível em: <<https://www.marxists.org>>.
- MAYEN, Patrick. Vocational didactics: Work, Learning, and Conceptualization. In: FILLIETTAZ, L.; BILLET, S. **Francophone Perspectives of Learning Through Work: Conceptions, Traditions and Practices**. [S.l.]: Springer, 2015. Cap. 10.
- MJELDE, Liv. Aprendizagem por meio de práxis e compartilhamento: Lev Vygotsky e a Pedagogia da Educação Profissional. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v. 41 n. 3, p. 30-53, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.bts.senac.br>>. Acesso em: 3 jul. 2017.
- MORAES, Gustavo Henrique. **Identidade de Escola Técnica vs. vontade de universidade: a formação da identidade dos Institutos Federais**. 2016. 356 f. Tese (Doutorado), Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. B. **O conceito de Educação Profissional e Tecnológica na Legislação Brasileira** (no prelo).
- PASTRÉ, Pierre. L'analyse Du travail em didactique professionnelle. **Revue Française de Pédagogie**, [s.l.], n. 138, p.9-17, 2002.
- PASTRÉ, Pierre; MAYEN, Patrick; VERGNAUD, Gérard. La didactique professionnelle. **Revue Française de Pédagogie**, [s.l.], n. 154, p.145-198, 1 mar. 2006. Open Edition. <<http://dx.doi.org/10.4000/rfp.157>>.
- POSTMAN, Neil. **O fim da educação**. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.
- REGUEIRO, Roberto L. Abreu; CALDERIUS, Jorge L. Soler. **Didáctica de las Especialidades de La Educación Técnica y Profesional**. Volumes 1 e 2. Cuba: Pueblo y Educación, 2015.
- ROSE, Mike. **O saber no trabalho: valorização da inteligência do trabalhador**. São Paulo: Ed. Senac. São Paulo, 2007.
- SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SENNETT, Richard. **O Artífice**. 4a edição. Rio de Janeiro: Record, 2013.
- SIGAUT, François. "Haudricourt et La technologie" (Preface). In: HAUDRICOURT, A. G. **La technologie science humaine**. Recherche d'histoire et d'ethnologie des techniques. Paris: Fondation de la Maison des Sciences de l'Homme, 1987.
- SIGAUT, François. **Comment homo devint faber: comment l'outil fit l'homme**. Paris: CNRS Éd. (« Biblis »), 2012.
- SIGAUT, François. **L'Agriculture et le feu. Rôle et place Du feu dans lês techniques de préparation Du champ de l'ancienne agriculture européenne**. Paris: Ehes/La Haye, Mouton (« Cahiersdesétudesrurales » 1), 1975a.
- SIGAUT, François. « La technologie de l'agriculture: terrain de rencontre entre agronomes et ethnologues », **Études rurales**, 59 : 103-111, 1975b.

SIGAUT, François. « Introduction », Les Hommes et leurs sols. Les techniques de préparation Du champ dans Le fonctionnement et dans l'histoire des systèmes de culture. **Jatba**, v. 24, n. 2-3, p. 69-74, 1977.

TOURMEN, Claire et al. The Piagetian Schème: a Framework to Study Professional Learning Through Conceptualization. **Vocations And Learning**, [s.l.], p.1-22, 10 mar. 2017. Springer Nature. <<http://dx.doi.org>>.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O Conceito de Tecnologia**. Volumes 1 e 2. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

WISNER, Alain. **A inteligência no trabalho**: textos selecionados de ergonomia. São Paulo: FUNDACENTRO, 1994.

WOLLINGER, Paulo Roberto. **Educação em tecnologia no ensino fundamental**: uma abordagem epistemológica. 2016. 198 p. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

# A INDUSTRIALIZAÇÃO DO ENSINO NA DÉCADA DE 1920 NUMA PERSPECTIVA FOUCAULTIANA: DISPOSITIVO DISCIPLINAR OU DE SEGURANÇA?

CARRIERI, Raquel Augusta Melilo\*  
GONÇALVES, Irlen Antônio\*\*

## RESUMO

O primeiro esforço na tentativa de encontrar uma relação entre a industrialização do ensino e o pensamento de Michel Foucault foi entender a década de 1920. Isso significa admitir um Brasil que, no cenário do comércio internacional, dependia essencialmente da exportação de commodities. Internamente, o escravismo deixava suas marcas nas relações de trabalho e na identidade racial da nação. O analfabetismo era uma chaga que expressava o quão distante estava o Brasil de tornar-se de fato uma República. Por esses motivos, e outros tantos, o Estado investiu em um conjunto de ações para inaugurar o país na modernidade. Dentre tais ações destacou-se a adoção de uma política educacional diferenciada, que se materializou em vários projetos, entre eles o de industrializar o ensino dos ofícios. Por industrialização do ensino, entendemos dois movimentos. O primeiro, posto em prática no Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre, visava alinhar o ensino dos ofícios à produção manufatureira. O segundo movimento resulta da criação de propostas pedagógicas que inseriam alguns preceitos da lógica da produção industrial ao ensino dos ofícios. Ambos, ainda que diferentes em seus métodos e teorias, utilizavam técnicas de disciplinamento dos corpos. É neste sentido que apareceu a perspectiva foucaultiana. O dispositivo, enquanto modelo teórico e metodológico que concentra todo um corpo de estratégias de poder, passou a fundamentar a leitura dos nossos elementos de estudo. Um dos dispositivos mais conhecidos da literatura foucaultiana, em função de suas análises empreendidas sobre a loucura, a sexualidade e as prisões, é dispositivo disciplinar. Mas, ao analisar as estratégias de poder do Estado Moderno, Foucault amplia seu olhar para o dispositivo de segurança. Os dois dispositivos são associados, em seus elementos de atuação, com os dois movimentos de industrialização do ensino. Para fazer tal associação foi necessário lançar mão da genealogia foucaultiana, um método que visa analisar o poder em seu contexto prático, ligado às condições que permitiram sua emergência, analisando não sua origem e sim sua proveniência. Posto isso, uma das conclusões de nossa análise foi a de que os dois dispositivos coexistem no mesmo campo de estratégias políticas. Mas enquanto a disciplina se exerce sobre o corpo dos indivíduos, a segurança atua sobre o conjunto da população. A disciplina prescreve, cria normas de condutas. O projeto de industrializar o ensino visando aumentar a produção de artigos precisou de uma série de mecanismos disciplinares para garantir a máxima eficiência dos corpos. Já o dispositivo de segurança trabalha na realidade, fazendo os elementos da realidade atuarem uns em relação aos outros, graças e através de toda uma série de análises e disposições. Industrializar o ensino, introduzindo métodos fabris, prescindiu que a população aceitasse e até desejasse, por meio de orientações vocacionais por exemplo, a aprendizagem de um ofício. Por isso, aos poucos os dispositivos disciplinares puderam ser substituídos por outros, como o de segurança.

**Palavras-chave:** Industrialização do Ensino, Educação Profissional, Genealogia Foucaultiana.

## INTRODUÇÃO

Este artigo compõe parte da análise empreendida na dissertação de mestrado "*Governamentalidade, industrialização do ensino e censo: leitura foucaultiana da década de 1920*". A industrialização do ensino foi entendida, com o auxílio da análise de Celso Suckow da Fonseca (1961) como um movimento duplo:

Para uns, industrializar as escolas era permitir que aos alunos fosse paga uma certa porcentagem do preço das encomendas que a escola aceitasse, sendo os trabalhos feitos dentro das horas marcadas para o ensino prático. Para outros, era aproveitar as instalações das oficinas e nelas, com alunos ou operários estranhos, trabalhar em tarefas industriais, sem prejuízo do ensino, fora das horas de aprendizagem normal. (FONSECA, 1961, p.191)

Com o aprofundamento da pesquisa também passamos a atribuir ao termo "industrialização do ensino" a adoção de métodos que tinham por objetivo inserir conhecimentos construídos substancialmente pela lógica industrial, como a racionalização para a melhor economia do corpo, ao ensino das profissões. Um entendimento não exclui o outro. Até porque a aplicação de métodos industriais ao ensino muitas vezes teve por imperativo o aumento da produção. Sobretudo na década de 1920.

Os anos 1920, além da preocupação com o aumento da produção industrial, assistiram a uma importante mudança nas políticas de educação profissional no Brasil, no que tange principalmente ao público "atendido" por esta educação. No início desta década a Câmara dos Deputados promoveu uma série de debates sobre a expansão do ensino profissional, propondo sua expansão a todos e não apenas aos "desafortunados" e "desvalidos". Fruto destas discussões e de outras, é criado o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional. Suas ações vão promover uma mudança na forma de se enxergar o ensino profissional no Brasil introduzindo pela primeira vez, na opinião de Fonseca (1961), a industrialização do ensino.

\* Mestra em Educação Tecnológica pelo PPGET/CEFET-MG. Email: <raquelmelilo\_ufmg@yahoo.com.br>.

\*\* Doutor em Educação. Professor do PPGET/CEFET-MG. Email: <irlen@terra.com.br>.

O Serviço de Remodelagem do Ensino Profissional, e seus componentes, fazem parte de um escopo de ações e ideias que configuraram a lógica da industrialização do ensino da década de 1920. Além deste “produto” colocaremos em relevo outros que são igualmente importantes para entender a questão. Serão também analisados a industrialização do ensino do Instituto Técnico-Profissional de Porto Alegre e os métodos de ensino industriais da Escola Profissional Mecânica do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo

Se tantas ações e ideias, sobretudo por parte dos atores do Estado, confluíram no sentido de dar ao ensino dos ofícios um caráter industrial, quais seriam os objetivos? Para tentar responder esta questão, lançamos mão da perspectiva foucaultiana. Ambos os projetos de industrialização do ensino utilizavam técnicas de disciplinamento dos corpos. É neste sentido que apareceu o conceito de dispositivo. O dispositivo, enquanto modelo teórico e metodológico que concentra todo um corpo de estratégias de poder, passou a fundamentar a leitura dos nossos elementos de estudo.

Um dos dispositivos mais conhecidos da literatura foucaultiana, em função de suas análises empreendidas sobre a loucura, a sexualidade e as prisões, é dispositivo disciplinar. Mas, ao analisar as estratégias de poder do Estado Moderno, Foucault amplia seu olhar para o dispositivo de segurança. Os dois dispositivos são associados, em seus elementos de atuação, com os dois movimentos de industrialização do ensino. Para fazer tal associação foi necessário lançar mão da genealogia foucaultiana, um método que visa analisar o poder em seu contexto prático, ligado às condições que permitiram sua emergência, analisando não sua origem e sim sua proveniência. Aceitando tal “hipótese” entendemos várias destas ações e projetos educacionais como dispositivos de poder. Dispositivo disciplinar? Dispositivo de segurança? Ou ambos?

## **OS PROJETOS DE INDUSTRIALIZAÇÃO DO ENSINO**

### **Instituto Técnico-Profissional de Porto Alegre e a industrialização do ensino como ferramenta produtiva**

Inaugurado inicialmente em 1906, o Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre destinou-se inicialmente à instrução gratuita de jovens pobres e de operários. Vinculado à Escola de Engenharia de Porto Alegre (do qual só se desvincula oficialmente em 1936), o Instituto tinha por objetivo formar mestres e contramestres nas áreas de mecânica, trabalhos em madeira, artes do edifício e artes gráficas.

A industrialização do Ensino do Instituto Técnico-Profissional de Porto Alegre, que em 1916 se tornou Instituto Paraobé, deveu-se ao empreendimento de várias figuras, sobretudo de atuação política e acadêmica de cunho positivista. Uma destas figuras de grande relevo foi o engenheiro João Luderitz. Nomeado diretor na instituição em 1908, Luderitz partiu em viagem para Europa e EUA no ano seguinte com a missão contratar mestres mais habilitados para trabalhar no instituto, comprar materiais e equipamentos e aprender novos modelos de ensino técnico que pudessem ser reproduzidos no Brasil. Boa parte de sua experiência nestas viagens, materializadas em relatórios, tornou-se a base a partir da qual Luderitz edificou a industrialização no ensino técnico do instituto, que seria depois considerada modelar e, por isso, passível de implementação em todo território nacional por meio do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico.

O Instituto Técnico Profissional foi criado com poucos alunos e instalações improvisadas. Em 1907, por iniciativa da prefeitura de Porto Alegre foi incorporado pela Escola de Engenharia que se incumbiria de cuidar da formação profissional das crianças pobres e, em troca, receberia recursos próprios para sua manutenção. O Instituto Técnico profissional fazia parte do projeto de incorporação do operariado ao projeto de sociedade positivista, em voga no período. Nesta concepção, o instituto atuaria como principal instrumento de formação da “identidade operária” que evitaria que os trabalhadores deixassem-se seduzir pelas radicais “tendências demolidoras” do movimento operário.

Mas a principal premissa do instituto, incorporada pela assimilação das ideias de Luderitz, era a industrialização do ensino. Em um dos relatórios da Escola de Engenharia de Porto Alegre em 1909, Luderitz explica que o instituto poderia ser industrializado caso ele produzisse e caso seus produtos fossem vendáveis e gerassem renda (relatório da Escola de Engenharia de Porto Alegre em 1909 apud Queluz, 2000).

Com estas ideias Ludertitz parte para viagem em 1909. Mas mais do que simplesmente aprender a realizar uma industrialização do ensino, sua missão torna-se mais complexa. Luderitz mapeou em documentos oficiais e relatórios as tendências que ele observou nos países que percorreu: França, Bélgica, Suíça, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos. Dentre estas tendências merece especial destaque a ciência do trabalho europeia e seus postulados. Formada por cientistas e reformadores sociais europeus, suas bases teóricas formulavam-se em torno da metáfora do “motor humano”, pela qual “o corpo humano em trabalho era apenas uma variante do processo universal de conversão de energia em trabalho mecânico, assim como os dínamos e motores da era industrial” (QUELUZ, 2000, p.104).

Na concepção da Ciência do Trabalho europeia o corpo humano é visto como organismo de conversão, conservação e expansão da energia social. Desaparecem-se, portanto, suas

características subjetivas como as expressões culturais, por exemplo. Este conceito de trabalho, na concepção de Queluz (2000) "permite à ciência do trabalho abstrair do termo suas conotações sociais e transformá-la em objeto puramente científico, metáfora emblemática de uma sociedade que sonhava com a produtividade sem limites" (QUELUZ, 2000, p. 104).

Segundo Queluz (2000) se João Luderitz não era um seguidor estrito da Ciência do Trabalho, ele se inspirava bastante em alguns dos seus principais pressupostos como a economia de energia, mínimo esforço e eficiência máxima. A própria opção de Luderitz acerca dos trabalhos manuais seria voltada para a "adequação do aparato psicofísico" aos ritmos e tarefas industriais. Por isso a necessidade de "6 a 10 horas de trabalhos manuais repetitivos nos quatro anos de ensino primário no Instituto Técnico Profissional, que contrastavam com as 2 horas educativas semanais das crianças do ensino primário da escola paga da Escola de Engenharia, o Ginásio Júlio de Castilhos, composta por alunos que não precisavam de tantas horas de trabalho manual" (QUELUZ, 2000, p. 7).

Mas ainda que o engenheiro tenha procurado na Ciência do Trabalho fonte para elaboração de um método de ensino industrial, seu maior foco de atuação era o aumento da produção manufatureira aliada ao ensino profissional. Em sua visita a *New York Trade School*, nos EUA, mais do que o currículo ou métodos de ensino, Luderitz ficou impressionado com a simultaneidade da utilização das oficinas para o ensino profissional e para as atividades industriais. Com esta organização era possível aumentar a receita da escola e fazer com que o aluno aprendesse fazendo. Com esta ideia em mente, Luderitz retorna ao Brasil em 1910 e começa de imediato a reorganizar o currículo, os programas e a estrutura das oficinas do Instituto.

A tendência à industrialização do ensino começou com a reforma curricular. No curso elementar Luderitz propôs a alteração da duração dos cursos de 3 para 4 horas e ampliou as atividades de Trabalhos Manuais e Desenho e Trabalhos em Construção. Procurando estabelecer uma correlação com as diversas oficinas existentes no curso profissional ele determinou "que o 1º ano seria dedicado a trabalhos de corda e rafia; o 2º ano seria reservado para trabalhos manuais em madeira; o 3º ano para a prática de trabalhos manuais em metais; 4º ano realização de trabalhos manuais em barro" (QUELUZ, 2000, p. 123).

A produção do curso elementar era totalmente comercializada. A afirmação de Luderitz no Relatório da Escola de Engenharia de Porto Alegre, de 1919 confirma isto

o fabrico de tela de arame, de móveis e brinquedos de vime e madeira, bem como a modelagem de barro, está hoje perfeitamente regularizado no curso elementar e em toda a produção do ano é vendida nos bazares da cidade sendo insuficiente, para o consumo o que se produz (Luderitz apud QUELUZ, 2000, p. 124)

Esta ênfase na industrialização fez com que, em 1920, Luderitz criasse para o ensino elementar um setor para a fabricação em larga escala para os brinquedos de madeira, metal fundido, de vime, de papelão e outros. Também pensando na industrialização do ensino, Luderitz previu, em 1918, visitas semanais a indústrias pelos alunos do ensino elementar com o objetivo de "ambientá-los" melhor à sua futura condição.

As oficinas do Instituto Técnico eram bem equipadas se comparadas, sobretudo, ao padrão nacional. A escola possuía inclusive uma usina elétrica, que possibilitava a geração de eletricidade por outra fonte que não fosse a queima de carvão, usual naquele período no Brasil. Além de suas vantagens intrínsecas, o uso da eletricidade tinha outra vantagem que era "poder calcular precisamente o custo de cada trabalho pela energia dispendida e horas do operário gasto na confecção das encomendas" (Luderitz apud Queluz, 2000, p.133).

A "industrialização do ensino" implantada por Luderitz, mais do que atender a uma demanda educacional, tratou do uso eficiente do equipamento disponível. Queluz interpreta da mesma maneira ao afirmar que a prática intensiva nas oficinas, chamada por Luderitz de "learnbydoing" era necessária, entre outras questões, para obter o retorno do capital investido. Esta prática intensiva nas oficinas era possibilitada por meio de vários mecanismos: incentivo aos mestres através do pagamento de uma porcentagem da produtividade, que ficava em torno dos 3%; pagamento de diárias aos alunos e a utilização de operários por empreitada. Tais estratégias garantiram a manutenção do nível de produtividade mantida pela instituição além de um status próprio.

Faz-se necessário agora entender de que maneira esta concepção de industrialização do ensino ganhou força para ser reproduzida em todo território nacional. Um dos principais meios de propagação das ideias de Luderitz foi, sem dúvida, o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico.

### **O serviço de remodelação do ensino profissional técnico: a industrialização do ensino em âmbito nacional**

Dentre o contexto de dificuldades enfrentadas pelas Escolas de Aprendizes Artífices, já na primeira década de sua existência, o então ministro da Agricultura Idefonso Simões Lopes cria, em 1920, a

Comissão de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, que no ano seguinte se transforma em Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico.

O Instituto Paraobé serviu de fonte inspiradora para os princípios educacionais defendidos por Ildelfonso Simões Lopes, o que fez com ele escolhesse o diretor deste instituto, João Luderitz para coordenar os trabalhos da Comissão de Remodelação do Ensino Profissional. Como o engenheiro, em função da sua formação e de suas inspirações, promoveu de fato a industrialização de ensino no instituto que geria, quis estender tal projeto às escolas de aprendizes artífices de todo território nacional. E foi convidado oficialmente para tal.

Um dos primeiros trabalhos que Luderitz realizou à frente da comissão foi a realização de um diagnóstico dos principais problemas das Escolas de Aprendizes Artífices. O engenheiro enumerou tais problemas em Relatório apresentado ao Ministério da Agricultura e Comércio em 1920 (reproduzido em partes no trabalho de Queluz, 2000). Destaca-se entre estes problemas: 1) a evasão, que tinha nos pais dos aprendizes seus principais culpados por não incentivarem a frequência dos filhos; 2) infraestrutura precária com prédios velhos e mal equipados; 3) má formação de mestres e contramestres e 4) ausência de um currículo uniforme que pudesse homogeneizar as práticas nas escolas.

Para João Luderitz, o programa pedagógico fixado pelo regulamento então em vigor, no caso o de 1918, conferia excessiva liberdade aos diretores das escolas, deixando ao seu livre arbítrio "mandar lecionar o que lhes parecesse conveniente e dar as aprendizagens de oficinas que supusessem adaptadas ao fim intentado" (LUDERITZ apud SOARES, 1982).

Foi com base neste diagnóstico e no conhecimento da existência de um modelo melhor já posto em prática, que Luderitz estabeleceu várias propostas de mudanças que, em sua maior parte, foram expressas nos relatórios enviados ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Estas mudanças se iniciaram com as reformas nos prédios onde as escolas de aprendizes artífices estavam pior instaladas. No saldo de 10 anos de funcionamento do Serviço, Queluz (2000) nos conta que seis novos prédios foram construídos e dez foram reformados.

Além das mudanças estruturais, tão necessárias ao desenvolvimento das escolas, o Serviço de Remodelação se ocupou também com as mudanças na estrutura do ensino. A racionalização e a sistematização do ensino ocorreram através do envio de material didático para as escolas, que incluíram livros, jornais e revistas científicos para organização da biblioteca. Os manuais de tecnologia nacionais não foram, no entanto, financiados ao que reclamou Luderitz que seriam estes materiais fundamentais para "formar as indústrias e as artes nacionais, ou melhor, nacionalizá-las" (Luderitz apud QUELUZ, 2000, p. 166). Outra importante mudança proposta foi a introdução da disciplina de Desenho, considerada uma das mais importantes no programa de um curso técnico.

Para suprimir as deficiências do ensino nas Escolas de Aprendizes Artífices uma outra frente de atuação do Serviço de Remodelação foi a contratação de professores, mestres e contramestres. Luderitz privilegiava os alunos ou ex-alunos formados no Instituto Paraobé, que já tinha incorporado algumas práticas da industrialização do ensino e fariam desta forma uma ponte entre esta prática e o novo método de ensino nacional. Buscou-se ainda a formação de mestres na escola Wenceslau Brás, que servia de aperfeiçoamento técnico pedagógico.

Em 1926, estabeleceu-se um currículo padronizado para todas as oficinas, constituindo-se um denominador comum para o ensino ministrado nas diferentes escolas de aprendizes artífices. Tratava-se da "Consolidação dos Dispositivos concernentes às escolas de Aprendizes Artífices", promulgada por portaria do Ministro da Agricultura e assinada em 13 de novembro de 1926. A Consolidação regulava o currículo dos cursos primário e de desenho, obrigatórios, e determinava que nenhuma oficina poderia ser criada sem que se adaptasse à seriação delineada na organização acima transcrita. Este documento incluía ainda outras medidas de grande alcance, tais como a criação nelas de seções de interesse feminino, novas bases para a formação de professores, mestres e contramestres, bem como a criação de uma Inspeção do Ensino Técnico Profissional destinada a dar estrutura uniforme a todas as escolas.

Quanto ao regime escolar a Consolidação também trouxe grandes inovações. O novo regulamento estabelecia que o aprendizado das oficinas levaria quatro anos, podendo o aprendiz permanecer ainda na escola por mais dois anos, caso não tivesse concluído o curso no tempo previsto por este regulamento.

Mas o que a Consolidação trouxe de mais importante, no que concerne a esta pesquisa foi a industrialização das escolas. As regras para industrialização das escolas apareciam com destaque na Consolidação, ocupando 21 dos seus 46 artigos. Ainda que polêmica por não ser consensual, esta industrialização consistia fundamentalmente em autorizar os diretores a aceitar encomendas das repartições públicas, ou dos particulares, se quem as fizesse fornecesse a matéria-prima e pagasse à própria escola a mão-de-obra e as despesas acessórias. O lucro da escola seria calculado em 20% no máximo sobre os preços de custo da obra. Caso a escola recebesse encomendas que não pudessem ser produzidas pelos próprios alunos ou ex-alunos a escola autorizaria a contratação

de operários sem vínculo com a escola. Oficializada assim a "industrialização" nas Escolas de Aprendizes Artífices, ficava admitido, por lei, o funcionamento das oficinas fora das horas regulamentares, com os alunos e com pessoal estranho.

As medidas tomadas pela Consolidação tiveram um impacto significativo na produção da maior parte das escolas em que foram implementadas. Houve um deslocamento das práticas de ensino baseadas na observação, de matriz artesanal para um regime industrial de produção. O aprendiz deixava de se tornar tão somente um artesão para se transformar em "um operário qualificado, moderno e eficiente, capaz de absorver em seu corpo e mente o ritmo industrial e as noções de tempo e produtividade necessários ao desempenho de suas funções" (QUELUZ, 2000, p.176).

As Escolas de Aprendizes Artífices, conforme dados levantados por Cunha (2000) atingiram seu volume máximo de produção na década de 1920. Após este período, entraram em decadência. Isso ocorreu talvez em função do fato de que na maior parte delas o ensino das profissões manufatureiras não tenha de fato substituído o ensino artesanal.

### **Escola Profissional Mecânica no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo: Industrialização do ensino como ferramenta produtiva ou método de ensino?**

A aprendizagem racional, também chamada de aprendizagem metódica, de acordo com Cunha (2000) nasceu no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo. Este estabelecimento teve um desenvolvimento avultoso se comparado aos demais liceus do território nacional. O contexto histórico no qual ele foi concebido explica um pouco isto.

Em fins do século XIX e porvir do século XX São Paulo cresceu vertiginosamente em função, sobretudo, da economia cafeeira. Mas não é somente o incremento de capital associado a um grande volume de exportações que explicam o fenômeno. A produção precisava ser escoada de forma mais eficiente e em função disto foram criadas várias linhas férreas que ligavam os centros produtores ao litoral. Estes fatores atraíram um grande contingente populacional formado por liberais, funcionários públicos, operários e intelectuais que viam em São Paulo a possibilidade de desenvolvimento de suas atividades. Parte deste contingente era formado por imigrantes.

Principalmente a indústria incipiente se abastecia com a mão de obra imigrante, em sua grande maioria europeia. Por um lado, isso se explica pelo fato de serem os imigrantes melhor capacitados ao trabalho nas fábricas, já que na Europa as fábricas já estavam mais desenvolvidas técnica e quantitativamente. Por outro lado, os trabalhadores nacionais desprezavam os trabalhos manuais. Em função desta configuração, a maior parte da mão de obra nas indústrias era empregada por estrangeiros. De acordo com dados pesquisados por Fonseca (1961) no Relatório da Repartição de Estatística e Arquivo do Estado de São Paulo, de 1895, dos operários empregados nas indústrias cerca de 22% eram brasileiros contra 78% estrangeiros. Números muito parecidos com aqueles que Cunha (2005) já havia levantado para o período compreendido entre os anos de 1887 e 1930.

Como o poder público estava mais preocupado com a formação profissional dos menores desvalidos, coube à iniciativa privada a criação de centros de formação profissional, tal qual já ocorria na França, Inglaterra e em outros países da Europa. Desta maneira, um grupo de civis, sob a inspiração de Conselheiro Carlos Leôncio da Silva Carvalho, fundaram em dezembro de 1873 a Sociedade Propagadora da Instrução Popular, em São Paulo. A ideia inicial era a promoção de um curso primário, que funcionou no período da noite. Em 1882 a escola noturna é ampliada e organizada sob o título de Liceu de Artes e Ofícios. Ampliou-se o curso primário e foram criados o curso especial de Artes e Ofícios, de Comércio e de Agricultura.

Desde então o, Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo obteve um grande destaque no cenário da educação profissional no Brasil. Isso se justifica, em grande medida, pelo desenvolvimento econômico do estado. Segundo Cunha (2000), enquanto os demais liceus permaneciam oferecendo basicamente instrução primária e aulas de desenho, "o de São Paulo acompanhou de perto o crescimento e a diversificação da produção industrial-manufatureira que aí se processava" (CUNHA, p.120, 2000).

A vocação do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo em atender os preceitos e demandas do capital industrial chamou a atenção de João Luderitz, enquanto diretor do Serviço de Remodelagem do Ensino Profissional. O engenheiro considerava o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo modelar. De todos os outros liceus, para Luderitz o de São Paulo era exemplo principalmente por adotar uma intensa "industrialização de suas oficinas". Esta característica do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, destacada por Luderitz, resultou na formação de um convênio entre este e o Estado. Entre todas as suas medidas, este convênio foi o responsável pela criação dos Cursos de Mecânica Prática, em 1922.

A existência destes cursos de Mecânica Prática foi muito curta em função da anulação dos subsídios governamentais um ano após sua implantação, em 1923. Mesmo com a falta de recursos federais, os cursos foram ofertados até 1924 tendo conseguido diplomar algumas turmas. Ainda que tenha tido uma existência curta, há muitos elementos analisados por Zanetti (2001) a respeito destes cursos. Sob coordenação de Roberto Mange, os relatórios de sua autoria são fontes reveladoras

No relatório de 1925<sup>1</sup> era apresentado o projeto da Associação dos Industriais Metalúrgicos, que havia anunciado à Escola Profissional Mecânica a criação de um curso de "Aperfeiçoamento Abreviado de Mecânica" que visava corrigir o excesso de tempo gasto na formação de aprendizes. As indústrias metalúrgicas alegavam que curso que se estendia por quatro anos era moroso e longo demais para atender às necessidades subjacentes à sua criação, já que as indústrias não podiam usar o trabalho dos aprendizes. Até mesmo Luderitz, que havia prestado tributo ao Liceu de Artes e Ofícios, em determinado momento se perguntou se os métodos empregados nesta instituição poderiam ser aplicados em todo Brasil. Ele chegou a uma conclusão negativa por duas principais razões: 1) por não terem as outras capitais do Brasil o mesmo mercado que São Paulo dispunha; 2) porque a formação do profissional pelo método do Liceu era muito lenta.

Roberto Mange inicialmente não cedeu à pressão do empresariado, afirmando no relatório de 1924<sup>2</sup> que "o ensino mais rápido e metódico possível para atingir sua própria eficiência não pode ser abafado no seu desenvolvimento pela função industrial". (Mange apud Zanetti, 2001, p. 108). Mas recuou na década de 1930 aceitando a criação do curso de aperfeiçoamento de apenas dois anos, no âmbito da Escola dos Ferroviários de Sorocaba. Esta ambiguidade é reveladora para pensarmos que tipo de industrialização do ensino era mais cara ao Estado.

Outra importante revelação nos relatórios de Roberto Mange que Zanetti (2001) põe em relevo refere-se aos métodos adotados por Mange na Oficina da Escola, que são de acordo com o autor muito corriqueiramente, e erroneamente, confundidos com os procedimentos de organização científica do trabalho idealizados por Taylor. O relatório de 1924 informa que a orientação pedagógica da escola de mecânica era baseada na reprodução de desenhos de uma série metódica, adaptada do Centro Alemão para o Ensino Técnico (DATSCH). O processo das séries metódicas consistia em

iniciar dos procedimentos mais simples até desenvolver progressivamente todas as diversas formas de trabalho manual, até as do trabalho nas máquinas, insistindo-se sobre as essenciais e repetindo-as. O conjunto das operações sucessivas são descritas e elucidadas no desenho a mão, com base no qual o aprendiz executa o trabalho até se gravarem em seu espírito as formas mecânicas representadas graficamente, simultaneamente à coleção de cotas e à denominação das peças e ferramentas, incitando o aluno ao estudo do desenho durante a execução de caráter prático (ZANETTI, 2001, p. 112).

Em função da brevidade da Escola Profissional Mecânica, a série metódica só foi reconhecida como método de ensino não experimental com a criação do CFESP – Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional. Acolhido pela classe empresarial ferroviária paulista e recebendo forte apoio do Estado, a aprendizagem metódica foi implantada como método de ensino de todos os jovens que ingressavam como trabalhadores no segmento ferroviário. Substituindo o método tradicional, as séries metódicas, com sucessivas adaptações, foram implantadas em vários segmentos do ensino profissional, chegando até o SENAI (Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial), criado em 1942.

Além da aplicação das séries metódicas, Roberto Mange também se ocupou da inserção da psicotécnica ao ensino. No último item da seção final do relatório de 1925, Roberto Mange registrou seu projeto de formação de um instituto de psicotécnica integrado à Escola Profissional Mecânica. Tal iniciativa era o resultado da colaboração entre o Instituto de Higiene do Estado de São Paulo e a diretoria da Escola Profissional Mecânica e tinha por objetivo básico "a medição vocacional dos postulantes à carreira técnico profissionalizante" (ZANETTI, 2001). Embora o Instituto não tenha sido formalmente fundado, alguns fundamentos da psicotécnica, na opinião de Zanetti (2001), foram aplicados em várias ações. O autor fundamenta esta opinião expondo notas e relatórios sobre a aplicação da Psicotécnica divulgadas por Roberto Mange e outros intelectuais que compartilhavam com ele o mesmo entusiasmo.

Mas assim como as séries metódicas, a prática da psicotécnica não se materializou como um método de ensino na Escola Profissional Mecânica, alcançando somente um caráter experimental. Foi somente no CFESP que foi possível estabelecer as correlações entre a classificação psicotécnica e o ensino profissional.

Ao resgatar os fundamentos teóricos da produção de Roberto Mange, Zanetti (2001) analisa o Curso de Psicotécnica ministrado pelo engenheiro em 1934. Este curso, ao introduzir a psicotécnica ao meio acadêmico brasileiro, explicava que seu maior objetivo consistia em verificar quais as implicações psicológicas dos métodos de trabalho, transformando os últimos a atingirem um ótimo psicoenergético, isto é, o maior rendimento com o menor esforço do trabalhador. A aplicação da psicotécnica no ensino profissional consistia, então, em encontrar o trabalhador mais capacitado

---

<sup>1</sup> MANGER, R. Relatório dos trabalhos realizados no ano lectivo de 1925. Escola Profissional Mecânica. São Paulo, 1925. Em Zanetti (2001).

<sup>2</sup> MANGER, R. Relatório dos trabalhos realizados no ano lectivo de 1924. Escola Profissional Mecânica. São Paulo, 1925. Em Zanetti (2001).

psicofisicamente para determinada função e a partir daí lhe oferecer “uma formação condizente com a melhor maneira de consumir a exploração do fator humano” (ZANETTI, 2001).

Tanto as séries metódicas quanto à psicotécnica pretendiam alcançar este fim: consumir a exploração do fator humano. Não da mesma maneira proposta por Luderitz: promovendo simultaneamente o ensino de um ofício e a produção de artigos úteis para o mercado. Não, não era este o modelo de industrialização de ensino proposto por Roberto Mange. Mas isso não quer dizer que ambos não atendiam aos interesses da classe empresarial.

### **A INDUSTRIALIZAÇÃO DO ENSINO COMO DISPOSITIVO DISCIPLINAR E DE SEGURANÇA**

O desenvolvimento da formação profissional no Brasil, principalmente a partir do século XX, aparece associado ao processo de industrialização na tentativa de adaptar a escola ao mundo da produção. De um lado, a lógica capitalista necessitava de um trabalhador capacitado e dócil que seria moldado por meio de técnicas introduzidas pela industrialização do ensino enquanto método pedagógico. De outro, ela acolhia as demandas implícitas da relação custo-benefício, exigindo um trabalhador no menor tempo possível ou um aprendiz que lhe pudesse ser útil. Neste caso, a industrialização do ensino enquanto método produtivo era a desejada. Cabia ao Estado, enquanto principal agente interventor da educação profissional, definir qual o tipo de industrialização era capaz de servir melhor aos seus interesses. Interesses estes que não eram, de nenhuma maneira, irreconciliáveis com os interesses do mercado.

O Estado brasileiro de 1920, seguindo a lógica da Razão do Estado, reorganizou suas técnicas de governo a partir de critérios puramente técnicos e normatizadores. O modelo ideal seria a fábrica e a ética a ser adotada, a do trabalho. A elite intelectual seria “a portadora da maioria social, encarregada de gradualmente conduzir o povo, portador da minoridade social, à racionalidade científica, desde que este se deixasse guiar pelos princípios fundamentais da disciplina e da produtividade” (QUELUZ, 2001). Desta maneira o Estado, com um bom Estado de polícia, conseguiria guiar a atividade do homem como elemento constitutivo de sua força. Por meio de dispositivos disciplinares ele conseguiria simultaneamente exercer controle do mundo do trabalho e sufocar as resistências operárias. Por meio de dispositivos de segurança, ele conseguiria guiar os fenômenos naturais da população para que, mesmo que agindo por si e de forma independente, assegurassem a manutenção, e crescimento, das forças estatais.

Vamos começar pelos dispositivos disciplinares. O ensino profissional no Brasil desde os seus primórdios esteve associado à redenção nacional e à regeneração de pobres insubordinados e, portanto, inúteis. A maior parte dos modelos pedagógicos inseridos nos projetos de ensino profissional tinha como pressuposto a educação como mecanismo de disciplinarização de seres humanos ao ritmo do trabalho, que sujeitaria os indivíduos ao controle social e aos interesses dos padrões desejosos de empregados docilizados pela vigilância panóptica.

Para Marisa Brandão (1999), as primeiras escolas profissionais em âmbito federal, as Escolas de Aprendizes Artífices, ainda que tenham surgido com o argumento da necessidade de preparar a mão de obra para a indústria, revela um outro viés numa análise aprofundada. Na opinião da autora, a criação destas escolas, menos que preparar para a indústria, cumpria ao desígnio de conformar para o trabalho um contingente de pessoas que adensava cada vez mais as cidades nascentes.

A conformação para o trabalho também aparece, ainda que de forma difusa, na industrialização do ensino apresentada por Luderitz, que defendia a importância da formação cívico-moral do menor operário, que deveria ser concretizada no ensino elementar. Investindo neste tipo de formação, Luderitz lançou mão de diversas ferramentas que visavam constituir uma série de comportamentos e hábitos aos alunos. O ensino elementar era, portanto, um preparatório para o curso profissional, onde, através da aplicação da tática da industrialização se obteria a concretização do processo disciplinar, que transformaria o aluno “em tanto mais útil quanto mais obediente” (FOUCAULT, 2010, p. 138).

Além de um ensino elementar que oferecesse uma formação moral, o ensino profissional apregoado por Luderitz concretizaria o processo disciplinar do trabalhador de diversas maneiras. Vale lembrar que na concepção da ciência do trabalho europeia, que serviu de escopo aos projetos de Luderitz, o corpo humano é visto organismo de conversão, conservação e expansão da energia social. Desaparecem-se, portanto, suas características subjetivas para fazer emergir operações centradas na economia de energia, mínimo esforço e eficiência máxima. A opção de Luderitz acerca dos trabalhos manuais vai ao encontro desta perspectiva. A melhor maneira de conseguir a eficiência máxima seria disciplinar os movimentos do aprendiz por meio de repetições dos movimentos de trabalho. Por isso a necessidade de 6 a 10 horas de trabalhos manuais repetitivos nos quatro anos de ensino primário no Instituto-Técnico Profissional.

Seguindo o raciocínio de Foucault (2008), através da constante repetição das séries de exercícios e gestos presentes nos trabalhos manuais ou das oficinas, seria possibilitado a concreta capitalização do tempo dos alunos, definindo-se a melhor relação entre um “objeto e a atitude global do corpo que é uma condição de eficácia e de rapidez” (FOUCAULT, 2008, p. 138). Esta capitalização do

tempo dos alunos é observada nas duas acepções de industrialização do ensino. Se para Luderitz ela tinha como base teórica a ciência do trabalho europeia e para Roberto Mange as séries metódicas, em ambas havia a mesma finalidade: obter o máximo possível de energia produtiva dos educandos e trabalhadores. E a disciplina era o meio de se alcançar tal fim.

Em um Estado moderno, que também adjetivamos como governamentalizado, será que somente a adoção de dispositivos disciplinares é suficiente para garantir o governo de todos? Zanetti (2001), em seu estudo aprofundado sobre a aplicação da racionalização do trabalho no Brasil, concluiu que “nenhuma estratégia disciplinar que visasse organizar o trabalho lograra obter, historicamente, qualquer forma plena de êxito.” Se os dispositivos disciplinares não lograram êxito de forma plena, o Estado precisou adotar outros tipos de dispositivos. Um destes é o dispositivo de segurança.

Os dispositivos de segurança foram exemplificados por Foucault em sua análise sobre o tratamento da delinquência e de outros processos sociais potencialmente perigosos. Os comportamentos e situações consideradas nocivas à população são objeto de ação governamental porque não há perspectiva absoluta a considerar a exclusão total de todo mal. Trata-se, dessa maneira, da ausência de uma medida prévia. Há uma série de comportamentos que, embora negativos, são aceitáveis e toleráveis na medida em que conseguem promover um equilíbrio social. É conforme uma relação de segurança com respeito àquilo que é tolerável que se coloca a relação moderna entre o Estado governamentalizado e a população.

Muito embora Foucault não tenha pensado nos dispositivos de segurança aplicados à instituição escolar e/ou aos processos de institucionalização de um corpo de saberes, esta é uma relação possível, embora não óbvia. Na medida em que o dispositivo de segurança aparece com o objetivo de manter uma ordem social que assegure, no caso do Estado de Polícia, o crescimento interno das forças estatais, ele age sobre uma série de comportamentos da população que vão além do crime e da delinquência. Mas diferentemente de um Estado soberano que trabalha por meio da lei, na aplicação dos dispositivos de segurança a “lei não está mais adaptada; de repente; é preciso essas espécies de intervenções, cujo caráter excepcional, extra-legal, não deverá aparecer de jeito nenhum como signo da arbitrariedade nem de um excesso de comportamentos” (FOUCAULT, 2008).

A adoção da psicotécnica, ainda que de maneira incipiente, juntamente com as sugestões de criação de centros de orientação profissional expressam um novo tratamento dado à população, que atinge o ensino profissional. Trata-se de intervir minimamente sobre seus comportamentos para que a liberdade seja a tônica de suas ações. Mas esta liberdade não é plena e sim calculada e guiada.

A razão do Estado na governamentalidade moderna tem como elemento central a população e como escopo de ações todos os processos naturais que envolvem esta população. Num primeiro momento, a razão do Estado pautada na Economia política procura gerir a espécie humana de modo a assegurar que os processos econômicos se reproduzam. Os procedimentos são ampliados, aos poucos, dos corpos individuais à população, da disciplina à segurança. Isto não significa que Foucault estabeleça um corte, uma ruptura. Em suas palavras “a segurança é uma certa maneira de acrescentar, de fazer funcionar, além dos mecanismos de segurança, as velhas estruturas da lei e da disciplina” (FOUCAULT, 2008, p. 12). Trata-se de uma racionalidade estatal que está em constante mutação e é neste íterim que entendemos a década de 1920 e a adoção dos projetos de industrialização do ensino.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O primeiro esforço na tentativa de encontrar uma relação entre a industrialização do ensino e o pensamento de Michel Foucault foi entender a década de 1920. Isso significa admitir um Brasil que, no cenário do comércio internacional, dependia essencialmente da exportação de commodities. Internamente, o escravismo deixava suas marcas nas relações de trabalho e na identidade racial da nação. O analfabetismo era uma chaga que expressava o quão distante estava o Brasil de tornar-se de fato uma República. Por esses motivos, e outros tantos, o Estado investiu em um conjunto de ações para inaugurar o país na modernidade. Dentre tais ações destacou-se a adoção de uma política educacional diferenciada, que se materializou em vários projetos, entre eles o de industrializar o ensino dos ofícios. Por industrialização do ensino, entendemos dois movimentos. O primeiro, posto em prática no Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre, visava alinhar o ensino dos ofícios à produção manufatureira. O segundo movimento resulta da criação de propostas pedagógicas que inseriam alguns preceitos da lógica da produção industrial ao ensino dos ofícios. Ambos, ainda que diferentes em seus métodos e teorias, utilizavam técnicas de disciplinamento dos corpos. É neste sentido que apareceu a perspectiva foucaultiana.

O dispositivo, enquanto modelo teórico e metodológico que concentra todo um corpo de estratégias de poder, passou a fundamentar a leitura dos nossos elementos de estudo. Um dos dispositivos mais conhecidos da literatura foucaultiana, em função de suas análises empreendidas sobre a loucura, a sexualidade e as prisões, é dispositivo disciplinar. Mas, ao analisar as estratégias de

poder do Estado Moderno, Foucault amplia seu olhar para o dispositivo de segurança. Os dois dispositivos são associados, em seus elementos de atuação, com os dois movimentos de industrialização do ensino. Para fazer tal associação foi necessário lançar mão da genealogia foucaultiana, um método que visa analisar o poder em seu contexto prático, ligado às condições que permitiram sua emergência, analisando não sua origem e sim sua proveniência. Posto isso, uma das conclusões de nossa análise foi a de que os dois dispositivos coexistem no mesmo campo de estratégias políticas. Mas enquanto a disciplina se exerce sobre o corpo dos indivíduos, a segurança atua sobre o conjunto da população. A disciplina prescreve, cria normas de condutas. O projeto de industrializar o ensino visando aumentar a produção de artigos precisou de uma série de mecanismos disciplinares para garantir a máxima eficiência dos corpos. Já o dispositivo de segurança trabalha na realidade, fazendo os elementos da realidade atuarem uns em relação aos outros, graças e através de toda uma série de análises e disposições. Industrializar o ensino, introduzindo métodos fabris, prescindiu que a população aceitasse e até desejasse, por meio de orientações vocacionais, por exemplo, a aprendizagem de um ofício. Por isso, aos poucos os dispositivos disciplinares puderam ser substituídos por outros, como o de segurança.

## REFERÊNCIAS

ACCÁCO, Liéte Oliveira. Os anos 1920 e os novos caminhos da Educação. **Revista HISTEDBR On-line** (ISSN: 1676-2584 1), Campinas, n.19, p. 111 -116, set. 2005. Disponível em <<https://bit.ly/2RW37tl>>. Acesso em: 3 jul.2019.

BRANDÃO, Marisa. Da arte do ofício à ciência da indústria: a conformação do capitalismo industrial no Brasil vista através da educação profissional. **Boletim Técnico do SENAC**, São Paulo, v.3, n. 25, 1999.

CUNHA, L.A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF. FLACSO, 2005.

CUNHA, L. A. As escolas de aprendizes artífices e a produção manufatureira. **Revista da Faculdade de Educação**, UFF, Niterói, ano 10, n. 1-2, jan./dez.1983.

LAUHERTA, Milton. Os intelectuais e os anos 20: moderno, modernista, modernização. In: LORENZO, Helena Carvalho de; COSTA, Wilma Peres da (orgs.). **A década de 1920 e as origens do Brasil Moderno**. São Paulo: UNESP, 1997.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI, 1986. (5 volumes)

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Org. e trad. Roberto Machado. 17 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979

FOUCAULT, M. **Segurança, território e população**. Curso no Collège de France (1977-1978). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber**. Org. Manoel Barros da Mota. Trad. Vera Lúcia A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, M. **Ditos & escritos I: Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise**. Org. Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1: vontade de saber**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ZANETTI, A. **A engenharia pedagógica; taylorismo e racionalização no pensamento de Roberto Mange**. 2001. 255 p. Tese (Doutorado em História). Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, 2001. Disponível em: <<https://bit.ly/2FRab5A>>. Acesso em: 3 jul.2019.

STASSUN, Cristian Caê Seemann; ASSMANN, S. Dispositivo: Fusão de objeto e método de pesquisa em Michel Foucault. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas** (UFSC), v. 11, , n. 99, p. 72-92, 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/3254vP2>>. Acesso em: 3 jul.2019.

# A EXPERIÊNCIA ANGLO-AMERICANA(1927) E A INCLINAÇÃO DEFINITIVA DE ANÍSIO TEIXEIRA PELA EDUCAÇÃO PÚBLICA

SILVA, Reisla Suelen de Oliveira\*  
PEDROSA, José Geraldo\*\*

## RESUMO

A historiografia da educação no Brasil reconhece Anísio Teixeira (1900-1971) como um dos importantes intelectuais do século XX, seja pelo conjunto de seus escritos ou por suas atuações como gestor ou como ativista das causas educacionais. Em seus diferentes escritos Teixeira deixou bem claro que foi através da filosofia americana que seus pensamentos, forma de encarar a vida e os problemas educacionais mudaram definitivamente. Isso porque em 1927 ele ocupava o cargo de Inspetor de Ensino baiano e fora convidado pelo governador Goés Calmon a realizar viagem pedagógica aos Estados Unidos da América em busca de soluções que o inspirassem na resolução dos problemas educacionais baianos. Bacharel em direito, de formação jesuíta e vindo de família abastada, o jovem Teixeira vivia até então em uma bolha social. A inclinação definitiva de Teixeira pela educação pública amadureceu entre 1924 e 1929 quando uma série de experiências pessoais lhe sucederam. Entre tais experiências estão três viagens internacionais, sendo uma à Europa (1925) e duas aos EUA (1927 e 1928-29). Ao concluir essas experiências e regressar ao Brasil em 1929, Teixeira, com 29 anos de idade, já estava definitivamente inclinado à educação pública e torna-se um dos protagonistas do escolanovismo. O propósito deste artigo é refletir sobre a importância que a primeira viagem (1927) aos EUA exerceu nessa inclinação definitiva de Teixeira pela educação pública. O material empírico da pesquisa foi constituído por um diário, uma súmula teórica e um relatório técnico, todos produzidos durante a viagem realizada aos EUA em 1927. Representação social foi a referência conceitual e de método que nortearam a pesquisa que deu origem ao artigo. Os estudos sobre representação social visam a identificar a representação do sujeito sobre algo, numa determinada circunstância ou contexto. Preocupou-se, portanto, em definir o que fosse o objeto de uma possível representação e, igualmente, em que circunstâncias sociais e culturais essa representação foi construída.

**Palavras-chave:** Anísio Teixeira; EUA; Educação.

## INTRODUÇÃO

A historiografia da educação no Brasil reconhece Anísio Teixeira (1900-1971) como um dos importantes intelectuais do século XX, seja pelo conjunto de seus escritos, por suas atuações como gestor ou como ativista das causas educacionais. Em seus diferentes escritos Teixeira deixou bem claro que foi através da filosofia americana que seus pensamentos, forma de encarar a vida e os problemas educacionais mudaram definitivamente. Isso porque em 1927 ele ocupava o cargo de Inspetor de Ensino baiano e fora convidado pelo governador Goés Calmon a realizar uma viagem pedagógica aos Estados Unidos da América em busca de soluções que o inspirassem na resolução dos problemas educacionais baianos. Bacharel em direito, de formação jesuíta e vindo de família abastada, o jovem Teixeira vivia até então em uma bolha social. A inclinação definitiva de Teixeira pela educação pública amadureceu entre 1924 e 1929 quando uma série de experiências pessoais lhe sucederam. Entre tais experiências estão três viagens internacionais, sendo uma à Europa (1925) e duas aos EUA (1927 e 1928-29). Ao concluir essas experiências e regressar ao Brasil em 1929, Teixeira, com 29 anos de idade, já estava definitivamente inclinado à educação pública e torna-se um dos protagonistas do escolanovismo.

É nesse contexto que se encontra o foco deste artigo. A questão é identificar a importância, o peso ou a influência que a primeira viagem (1927) aos EUA exerceu na inclinação definitiva de Anísio Teixeira pela educação pública. Afinal, esse é um dos assuntos sobre Anísio Teixeira que ainda permanece em aberto.

O material empírico da pesquisa que deu origem ao artigo foi constituído por um diário, uma súmula teórica e um relatório técnico, todos produzidos por Anísio Teixeira durante a viagem realizada aos EUA em 1927. A versão original do diário de bordo - *Anotações de viagem aos Estados Unidos*- possui cinquenta páginas manuscritas e encontra-se sob a guarda do Centro de Pesquisas e Documentação de História Contemporânea (CPDOC), da Fundação Getúlio Vargas (FGV), no Rio de Janeiro. No entanto, utilizou-se para esta pesquisa o diário publicado em 2006 pela editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na coleção *Anísio Teixeira* com o texto denominado *Aspectos americanos de educação*. Neste caso, em forma impressa, o manuscrito de cinquenta páginas ocupa quinze páginas. Os outros dois documentos são um relatório técnico de viagem que consiste numa descrição que Teixeira realizara sobre sua visita às instituições educacionais americanas e um texto de cunho teórico, uma espécie de súmula sobre a

\* Mestra em Educação Tecnológica pelo PPGET/CEFET-MG. Docente do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e da Fundação Fausto Pinto da Fonseca (FANS). Email: <[reislasuelen@yahoo.com.br](mailto:reislasuelen@yahoo.com.br)>.

\*\*Doutor em Educação: História, Política, Sociedade (PUC-SP). Docente no PPGET/CEFET-MG. Email:<[jgpedrosa@uol.com.br](mailto:jgpedrosa@uol.com.br)>.

educação pragmática de John Dewey. A estes dois últimos escritos Teixeira deu o nome de *Aspectos americanos de educação*, que foram publicados em 1928, em duas edições, distribuídas pela Diretoria de Instrução Pública da Bahia às escolas normais e bibliotecas.

Representação social é referência conceitual e de método que norteou a pesquisa que deu origem ao artigo. Os estudos sobre representação social de Moscovici (2007) e Jodelet (2001) procuram identificar a representação do sujeito sobre algo, numa determinada circunstância histórica. Preocupou-se, portanto, em definir o que fosse o objeto de uma possível representação e, igualmente, em que circunstâncias sociais e culturais essa representação foi construída. Neste sentido, buscou-se sempre considerar que o sujeito e jovem viajante Teixeira, além de brasileiro do início do século XX, era nordestino, filho de um coronel latifundiário e com forte formação católica jesuíta. Considerou-se também que Teixeira viajara primeiro à Europa e somente um ano e cinco meses depois visitara os EUA. Isso significa que a imagem ou a representação sobre os EUA e suas escolas certamente fora condicionada pela própria representação que Teixeira tinha do Brasil, um país predominantemente agrário, coronelista, atrasado economicamente e ainda marcado pela herança escravista. Não se desconsiderou também o fato de a viagem aos EUA ter sido posterior, ou seja, quando Teixeira foi aos EUA, além de uma representação do Brasil, ele tinha também uma representação da Europa. Inevitavelmente, toda essa bagagem condicionou a representação que o jovem Teixeira elaborou sobre os EUA e suas escolas. Em síntese, Teixeira partiu de um Brasil atrasado e pouco escolarizado em direção ao Velho Mundo e foi depois disso que se dirigiu ao Novo Mundo, ou seja, aos EUA. Isso significa que o jovem Teixeira não era um sujeito abstrato e sua consciência não era uma *tábula rasa* quando da elaboração das representações sobre o Novo Mundo. Apesar de jovem, Teixeira tinha uma representação sobre o Brasil quando foi à Europa, assim como já tinha uma representação sobre a Europa quando foi aos EUA. Além disso, a viagem aos EUA, principalmente, era carregada de motivações pessoais e orientada por interesses bem delineados.

### UMA NOVA EXPERIÊNCIA

Em 1927, época viagem aos EUA, Teixeira já acumulava duas experiências formativas que certamente seriam relevantes na definição daquilo que ele representaria dos EUA e sua educação escolar. Por um lado ele já tinha conhecimento dos problemas educacionais na Bahia: orçamento reduzido, instalações escolares insuficientes, precárias e inadequadas, elevado índice de analfabetismo, negros fora da escola num estado com população negra expressiva, escassez de professores formados, dificuldades de oferta de educação escolar na zona rural, ensino desinteressante e aulas que não motivavam as crianças e jovens, desinteresse das famílias pela instituição escolar entre outros. Por outro lado, Teixeira já acumulava a experiência de algumas importantes mudanças por ele empreendidas no âmbito da instrução pública da Bahia.

Em todas as mudanças que Teixeira implementava, seu principal objetivo era “[...] fazer da escola uma instituição realmente educativa que preparasse eficientemente o aluno para a vida.” (SCHAEFFER, 1988, p. 33). Por isso, ainda jovem e inexperiente, Teixeira acreditava que a meta de uma melhor educação baiana só se concretizaria se a escola não fosse somente uma fonte “[...] alfabetizante ou livresca”, mas, que procurasse “[...] ministrar aos alunos uma educação integral”. A educação integral “[...] seria a única maneira capaz de desenvolver o sujeito em suas capacidades intelectuais, morais, cívicas e de ação.” (TEIXEIRA, citado por SCHAEFFER, 1988, p. 33).

Outro fato que merece destaque é referente a uma medida tomada por Teixeira antes de sua viagem aos EUA. Preocupado com a precária formação de professores e com o ensino pouco atraente, Teixeira encomendou a tradução do livro *Méthodes américaines d'éducation*, do educador Omer Buyse, e distribuiu-o aos professores da rede pública. Na época da tradução Buyse era diretor do departamento de ensino técnico e profissional da Bélgica. Segundo Schaeffer (1989), em abril de 1927, o livro já se encontrava impresso e preste a ser distribuído aos docentes da Bahia. No livro Buyse dá ênfase ao ensino primário, a importância da formação de professores para este nível de ensino e as atividades artísticas desenvolvidas pelas crianças. A publicação foi feita em um volume com 235 páginas.

Esse era, pois, o sujeito que viajaria para os EUA em 1927. Ainda era jovem e inexperiente, mas já não era mais o mesmo jovem da viagem à Europa de 1925. Entre 1925 e 1927, Teixeira já acumulava uma experiência de viagem internacional e já era bem mais conhecedor das condições da instrução pública na Bahia. O percurso total da viagem foi de quase sete meses e ocorreu por indicação do governador da Bahia, Goes Calmon, custeada por trinta contos de réis aprovados pela Assembleia Legislativa da Bahia (NUNES, 2007).

Teixeira preparou-se para visitar os EUA, fazendo duas importantes leituras, *My life and work*, de Henry Ford e *Os exercícios espirituais*, de Santo Inácio de Loyola. O fato de serem leituras completamente distintas uma da outra sugere a encruzilhada em que o jovem Teixeira ainda se encontrava. Sobre o livro de Ford, Teixeira destina um dia do seu diário (3 de maio de 1927) para

demonstrar seu encantamento com o que acabara de ler. As palavras são do próprio Teixeira (2006, p. 208), que afirmou ser a obra de Ford um compêndio de “otimismo e de confiança”, repleto de “luz e verdade incontestáveis”.

Outro aspecto que atraiu Teixeira no livro de Ford foi o modelo industrial de produção em massa proposto por ele. Teixeira (2006, p. 209) acreditava que a equalização social viria com o advento da indústria em que “[...] o operário terá maior salário, o capitalista mais lucro, o público melhor serviço – e todos seremos mais felizes.”. O otimismo de Teixeira é revelado também quando ele afirma que existia na obra de Ford uma “[...] confiança evangélica de que há lugar para todos no mundo”. E que sem “[...] falar de Deus, toda sua obra respira o Seu espírito, tanto está impregnada de ordem, de desprendimento, de humildade, de subordinação do homem a qualquer coisa maior do que ele.”. Teixeira (2006, p. 211) esperava que, inspirados pelos escritos de Ford, todos conseguiriam uma espécie de mudança passiva “[...] sem revoluções. Sem sobressaltos. Sem reviravoltas. Dentro do atual regime e da atual ordem das coisas”. Por isso o desenvolvimento seria gradativo, orgânico, pois esse seria “o segredo da verdade fordiana”, que nós “não progredimos por saltos”. Assim, na indústria e pela indústria “[...] obteremos a nossa salvação material, a indústria só agora se acha em condições de suportar os processos de Ford” (TEIXEIRA, 2006, p. 210). Nas assertivas feitas por Teixeira, nota-se que ele seguiu viagem com espírito de um jovem estudante, disposto a aprender e extrair grandes ensinamentos da América.

Sigo para a América com o **espírito de um estudante**. **Renovo** as minhas disposições de **curiosidade**, de **entusiasmo pelo novo** e pelo **inédito**. Não prevejo qual seja o meu depoimento sobre o povo que hoje é objetivo de tanta **curiosidade** e fonte de tantas lições. Tenho tanto que aprender. (TEIXEIRA, 2006, p. 201, grifos nossos.)

Apesar da expectativa em encontrar na América um oásis para seus trabalhos na Inspeção; viajar ainda significava sacrifício para Teixeira (2006, p. 202): “As viagens terão sempre para mim esse travo sério de um alto exercício espiritual. O desenraizamento penoso de nossos costumes (...). Há sempre uma pequenina coragem para se levar adiante uma viagem.”. O sentido dificultoso da viagem e a saudade da terra natal expressos por Teixeira (2006, p. 205) demonstram que o sujeito e seu lugar são integrados: “A distância e a solidão fazem florescer coisas idas e que conservam o seu formidável poder de ligação à terra e ao meio onde somos.” Ciente de que a viagem lhe seria um penoso desenraizamento, o jovem Teixeira (2006, p. 204) seguiu para a América determinado para “(...) esse mundo novo com uma curiosidade apreensiva e febril”, pois estava certo de que não regressaria o mesmo.

## **O PERCURSO PELA AMÉRICA**

Ao chegar em New York, Teixeira instalou-se na residência escolar de *Furnald Hal*, situada dentro da Columbia University. Fez matrícula na *Teachers College* da mesma universidade, realizando um número reduzido de cursos na área de educação. Ao terminar os cursos, no fim de agosto de 1927, seguiu em excursão pedagógica sob orientação do *International Institute do Teachers College*.

Fato relevante é que há uma coerência entre os lugares visitados e os problemas com os quais Teixeira lidava como diretor de Instrução Pública na Bahia. No circuito estão os locais mais desenvolvidos da costa leste americana, escolas rurais, escolas situadas em pequenas cidades, um instituto situado numa grande cidade, escolas de formação de professores, escolas para negros, escolas para educação de adultos, o órgão federal e um órgão estadual de gestão da educação.

Teixeira elaborou, com orientação de professores do *Teachers College*, um roteiro que incluía lugares e instituições que lhe permitiriam verificar como a educação americana lidava com problemas semelhantes aos problemas da educação baiana que ele queria resolver. Na Bahia havia grande população rural e muitas pequenas cidades, mas havia também Salvador, já na época uma das maiores capitais brasileiras, ao lado de Recife, Rio de Janeiro e São Paulo. Na Bahia havia o problema da formação de professores, muitos negros fora da escola e elevado índice de analfabetismo. Além disso, havia problemas na gestão dos órgãos de educação, principalmente referente à centralização burocrática. Estes eram problemas que Teixeira tinha pela frente no Brasil e, por isso, o roteiro de viagem incluiu lugares e instituições nas quais ele poderia ver situações semelhantes e as soluções adotadas. Teixeira percorreu, de acordo com seus registros, sete estados americanos: New Jersey, Maryland, Washington, Virgínia, Ohio, Michigan e New York.

Em New Jersey visitou o sistema escolar da cidade de Flemington, uma “pequena aldeia” (TEIXEIRA, 2006, p. 83). Nesta pequena cidade fez notas sobre a organização e administração escolar, estrutura física das escolas, a associação municipal de pais e professores, o estilo das aulas e o trabalho de cooperação entre inspetores e professores. De New Jersey Teixeira (2006, p. 91, 100) seguiu para o estado de Maryland, passando por Baltimore e Townson: “Cheguei a Baltimore às onze e meia da manhã de 4 de outubro, e pela manhã de 5, dirigi-me a Townson [...]. Dediquei o dia 6 de outubro à visita da escola Normal de Townson”. Em Maryland Teixeira observou as escolas rurais, suas finanças, a administração escolar feita pelo município e pela

associação de pais e mestres. Na escola normal de Townson, também em Maryland, observou as características físicas da escola, o sistema de recrutamento de alunos, a formação do professor primário, o método de ensino e a didática nas aulas.

Em Washington, visitou o *bureau* de educação e a Associação Nacional de Educação (NEA): “Despendi os dias 7 e 8 em Washington, visitando algumas organizações centrais de educação” (TEIXEIRA, 2006, p. 111). No órgão de administração escolar, Teixeira fez notas sobre funcionamento e destacou a forma como era tratada a educação de adultos. Na Associação Nacional de Educação anotou como acontecia a criação de diretrizes escolares e encantou-se com a semana internacional de educação, tanto que quis trazê-la ao Brasil.

No estado da Virgínia, visitou o Instituto de Hampton, a cidade de Richmond e o município de Farmville. No instituto de Hampton o que chamou a atenção do jovem Teixeira foi a educação para negros, os resultados da administração escolar, a escola de bibliotecários, os dormitórios e a organização escolar. Em Farmville permaneceu mais três dias, pois nesta cidade “[...] se encontra a mais afamada das escolas normais do estado da Virgínia, que me tinha sido especialmente recomendada pela Universidade de Columbia. No colégio normal de Farmville fez um traçado do que seriam, em sua opinião, os quatro pontos primordiais da educação americana: as instalações, os métodos vivos e práticos, o currículo flexível e o aparelhamento escolar apropriado.

No dia seguinte Teixeira (2006, p. 163) seguiu para Cleveland, no estado de Ohio: “A minha visita [...] visava, não só entrar em contato com um grande sistema escolar, como também conhecer mais de perto um pouco da esplêndida organização industrial e técnica de suas escolas.”. Em Cleveland Teixeira fez notas sobre organização escolar e o currículo. Dois dias depois seguiu para Detroit, em Michigan: “[...] a fim de estudar a organização escolar *platoon*”. (TEIXEIRA, 2006, p. 175). No sistema *platoon* ele destaca os programas escolares, a organização e métodos de ensino.

Por último, visitou o colégio de agricultura da cidade de Ithaca, no estado de New York, “[...] uma cidade de 12 a 15 mil habitantes transformada em uma cidade de 40 mil habitantes.” (TEIXEIRA, 2006, p. 189). Na segunda feira, dia “[...] 24, em companhia do professor Butterworth, entrei em contato com o pessoal do Colégio de Agricultura [...]” (TEIXEIRA, 2006, p. 190). No colégio de agricultura, Teixeira fez notas sobre o serviço de pesquisa, a extensão e a organização do ensino.

Ao deixar-se absorver pelo modelo educacional americano, Teixeira (2006, p. 100) estava convicto de que a escola era uma espécie de mola propulsora para o progresso e que esse “[...] permanente e inquieto desejo de progresso distingue em educação, como em qualquer outra atividade, a civilização desse lado do Atlântico da outra que estadeia a Europa as suas acabadas e satisfeitas conquistas”. Nessa representação, Teixeira (2006, p. 109) expressa as diferentes visões que as culturas europeia e americana possuíam sobre educação, e assegura ainda que nos EUA eram cultivados desde cedo nas crianças o “[...] espírito de confiança em si próprios e de segurança que impulsiona toda a civilização americana.”. Aí reside a principal diferença vista por Teixeira na educação para a ação: as crianças eram incentivadas ao fortalecimento de sua autoestima e à cultura da autonomia e do progresso, diferente da visão europeia de educação centrada no adulto, que acreditava na transmissão do conhecimento pronto e desconhecia as características do pensamento infantil. Dessa forma, na avaliação de Teixeira (2006, p. 117), o desenvolvimento da educação americana dava-se semelhantemente a uma “[...] progressão geométrica. Os últimos 25 anos representam um progresso maior que o dos 75 anos anteriores e os últimos 10 anos são espantosamente mais significativos do que os 15 que os precedem.”.

Mesmo atraído pela forma eficiente com que os americanos conduziam a organização escolar, a principal novidade americana que Teixeira (2006, p. 143) irá propagar são os “[...] métodos de ensino, vivos, práticos, em que participam igualmente professores e discípulos; um currículo flexível e rico com extraordinária variedade de cursos, de sorte que permita, uma adequada adaptação às necessidades”.

### **APROPRIAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO**

Teixeira reservou algumas páginas para refletir teoricamente sobre os quatro temas, conforme ele, cruciais para pensar a educação: sentido atual de educação; educação e democracia; do método da educação; e a reconstrução do currículo escolar.

A respeito do sentido atual de educação, Teixeira (2006) fez referências a filósofos como Froebel, Hegel e Herbart. A respeito das teorizações de Froebel e Hegel, Teixeira (2006, p. 44) advertiu que a educação não deveria ser praticada como treino e desenvolvimento das capacidades inatas, nem como transferência de conhecimentos prontos, mas, para a criação de novas habilidades e “[...] seleção das respostas mais especialmente adaptadas, dentre todas as difusas e variadas que o nosso organismo sugere, e, segundo, na coordenação dessas respostas de jeito que as torne adequadas ao resultado almejado”. Sobre essa afirmação, Teixeira (2006) recorreu ao exemplo do ensino de ortografia; mais que um treino para adquirir habilidade que se limite à observação e desenho da palavra, deve-se alargar a aprendizagem da criança de modo com que ela compreenda

também o sentido das palavras. Outra crítica às teorias de Froebel e Hegel foi sobre a predileção pela educação geral, cultural e clássica e desprezo pela educação prática e profissional: "Quanto mais especializada for a adaptação, menos *transferível* é a habilidade adquirida". Ressaltou Teixeira (2006, p. 45), que a educação é um instrumento específico para criação e desenvolvimento das faculdades mentais ou físicas: "Não existe capacidade de ver, ou de ouvir, ou de lembrar, em geral, mas capacidade de ver, ouvir e lembrar *alguma coisa*". (Destques do autor).

Sobre a teoria de Herbart, Teixeira (2006) reconheceu que o autor é o maior representante da teoria da aquisição do conhecimento por meio de associações e conexões geradas pela apresentação de objetos externos. A vantagem dessa teoria, para Teixeira (2006), é que ela nunca foi ultrapassada, pois observa e determina passos para que a apresentação do conhecimento seja feita minuciosamente por meio de exercícios. Teixeira (2006, p. 45), porém, critica Herbart no momento em que este "[...] nega a existência de qualquer faculdade inata" no ser humano. Herbart ignora as capacidades ativas do educando e não considera que a criança ou o adulto vai para a escola com um arcabouço de conhecimento. Por isso a "[...] teoria de Herbart é mais feliz nos seus resultados do que acertada nos seus fundamentos." (TEIXEIRA 2006, p. 46).

O principal aspecto que Teixeira destaca para diferenciar as teorias europeias das americanas de Dewey é que, para o pragmatismo, a educação não é o preparo para a vida, mas é a própria vida. Há aprendizagem em qualquer época da vida e a "[...] concepção americana de educação é tão larga, que se identifica com a vida, mas com uma vida conduzida com inteligência e consciente lucidez. Tudo que for mecânico, artificial, automático não é senão limitadamente educativo." (TEIXEIRA, 2006, p. 48.)

Teixeira (2006, p. 32) acreditava que a educação deveria "[...] ser um processo natural de participação na vida coletiva [...] A educação é o próprio crescimento.". E a primeira condição para o crescimento é a imaturidade. Enfatiza ainda que, para Dewey, a imaturidade era positiva, fonte de múltiplas possibilidades de aprendizagem e crescimento. A escola seria apenas o complemento da educação recebida no meio de origem e não há como educar senão por intermédio do meio de origem. Seja criança, adulto, membros de diversas culturas – indígenas, quilombolas, população do campo e outros –, não há aprendizado desconexo da vida social.

A transmissão de crenças, hábitos e maneiras se faz por intermédio da participação na vida do grupo social. Essa participação se processa através do meio ou ambiente social. Não se educa senão através do meio. Meio é, porém mais do que vizinhança e arredores. Meio é tudo aquilo que *dá continuidade específica* à atividade de um indivíduo. (TEIXEIRA, 2006, p. 33.)

Mesmo com tantas ideias educacionais, Teixeira (2006) era consciente que dar um novo sentido à educação não seria fácil e, por isso, elencou dois passos que facilitariam a educação por intermédio do meio social e para a participação do educando na vida do seu grupo. O primeiro passo era que o aprendizado não poderia ser visto de fora para dentro, ou seja, em forma de adestramento para conseguir alguma recompensa, mas, de dentro para fora, compreendendo e encontrando sentido social no objeto apreendido. "Então, a prática desse novo ato lhe trará prazer ou pena, conforme seja bem-sucedido em sua nova experiência." (TEIXEIRA, 2006, p. 36). O segundo passo era que a aprendizagem deveria ser um ato de liberdade, pois ela acontece por meio de um processo sincrético até o sintético, ou seja, a mente capta o objeto do conhecimento aparentemente confuso e o conduz para que se iniciem as associações do novo conhecimento aos conhecimentos e experiências anteriores, até culminar no processo de síntese quando o educando consegue responder ao referido conhecimento e aplicá-lo no que for necessário.

Por mais que saibamos que educação não é uma questão de dizer e ouvir, mas um processo ativo e construtivo, as escolas estão, a toda hora, violando esse princípio. O recurso de fugir a esse comuníssimo escolho educacional está em buscar repetir na escola as condições de fora-da-escola. (TEIXEIRA, 2006, p. 36-37.)

Teixeira (2006, p. 41) chamou a atenção para três erros geralmente cometidos no ambiente educacional. O primeiro era o desprezo das qualidades inatas e características instintivas da criança; o segundo era o não desenvolvimento de habilidade por parte do educador para situações novas e inesperadas; e o terceiro era a aprendizagem por exercícios e práticas mecânicas, que faziam com que o desenvolvimento e aprendizado acontecessem "[...] fora do seu processo de desenvolvimento". Outro aspecto criticado por Teixeira (2006, p. 41) era que a criança não deve ser educada com a finalidade de assumir responsabilidades e privilégios da vida adulta. A criança vive apenas o presente, por isso prepará-la para o futuro torna a aprendizagem sem sentido, pois ela ainda não tem a noção de futuro. "Vir a ficar pronto para alguma coisa distante, não se sabe o que nem o porquê, é um ponto de apoio demasiado vago, sem vigor e sem urgência sobre a psicologia do educando". (TEIXEIRA, 2006, p.41). Dessa forma, para que os exercícios e práticas educacionais não percam o sentido para os educandos, não se deve educá-los para tornarem-se adultos, mas, para que desenvolvam suas características individuais.

Sobre educação e democracia, Teixeira (2006) afirmou em seu relatório de 1927 que a principal lição que a América tem a dar para mundo é a do ideal democrático. A democracia a que se referem os americanos, possui um sentido diferente do que seu originário sentido político. Com base em pesquisas e definições de Dewey, Teixeira (2007) ratificou essa definição inclusive em outros escritos seus, dizendo que a democracia é o reconhecimento dos interesses individuais e a plena cooperação desses interesses. Nesta definição, Teixeira (2007) desfaz o conflito entre indivíduo e massa, refutando críticas que salientam que a supressão da individualidade seria o aspecto principal de uma sociedade industrializada, como a americana. Na observação de Teixeira (2007), isso não ocorreu nos EUA porque a sociedade americana foi embasada em três fatores fundamentais: um era a igualdade de direitos, no sentido econômico, de participação social e de educação. O outro era que a vida humana estava em constante evolução e caberia ao indivíduo esforçar-se para adaptar-se às reais condições de sua existência. E, por último, o homem tornar-se-ia, graças a seu potencial educativo, cada vez mais, senhor do seu destino. Dessa forma, numa sociedade democrática e igualitária, as diferenças individuais seriam naturais e somente essas diferenças definiriam os destinos dos indivíduos.

Neste momento Teixeira (2006) já se encontrava distante de seu saudosismo monárquico tão presente no relato de viagem à Europa e defendia que a democracia não poderia existir em sociedades oligárquicas e aristocráticas, em que imperasse a desigualdade de oportunidades, mas, apenas, em sociedades em que existissem a soma dos interesses do grupo e o intercâmbio entre os grupos sociais. A escola seria, na representação de Teixeira (2006), a instância responsável por desenvolver tais condições para a concretização dos ideais de democracia e progresso.

Nesse sentido Teixeira (2006) esperava que a escola “[...] verdadeiramente eficiente pode amparar e manter esse ambicioso projeto de vida social que a democracia americana está realizando.” (TEIXEIRA, 2006, p. 50). E para que esse projeto de vida social não se desintegrasse ou se tornasse inviável, a escola deveria

[...] aparelhar todo cidadão americano para essa forma livre e superior e rica de vida de grupo. O alargamento da área de interesses partilhados em comum e a libertação de uma maior diversidade de capacidades individuais são característicos já existentes. Isso determina uma perpétua transformação social, absolutamente indefinida, que só não degenera em confusão porque a educação americana procura prover iniciativa pessoal e adaptabilidade social **de sorte a criar um novo equilíbrio social, que é a surpresa e a maravilha de todo observador do mundo americano.** (TEIXEIRA, 2006, p. 50, grifos nossos)

Para Teixeira (2006) alguns teóricos, ao pensarem a educação, deixaram de aprofundar a finalidade educativa. Diferentemente aconteceu com Dewey, cuja finalidade educacional estava embasada nos ideais de democracia e na perspectiva integradora da sociedade. O filósofo americano conseguiu, na avaliação de Teixeira (2006), esclarecer e superar os dualismos e equívocos pelos quais se baseavam as teorias aristocráticas da educação, assim como nas questões que envolvessem trabalho e lazer, atividade prática e intelectual, individualismo e associação, cultura e profissão. Na perspectiva de Dewey, instituição escolar e sociedades democráticas devem “[...] exigir de todos uma função social e a todos oferecer oportunidade para desenvolver as suas capacidades distintas.” (TEIXEIRA, 2006, p. 54).

Na perspectiva democrática de Dewey, a educação é fruto da ação e articulação humana, fonte de eficiência social: “[...] uma educação de humanidade, no seu justo sentido, não para uma classe privilegiada, mas para todos os homens” (TEIXEIRA, 2006, p. 52). Por isso, na avaliação de Teixeira, as características individuais e coletivas não se desenvolveriam sozinhas, a escola seria a principal responsável por desenvolver o homem em sua totalidade, no que diz respeito à cultura geral e à técnica de sua profissão, para alcançar o progresso econômico, individual e societário.

Sobre o método em educação, Teixeira (2006) redigiu-o de forma a esclarecer quais os procedimentos seriam necessários para que o sentido de educação e a proposta educacional democrática fossem realizados, e quais os meios e recursos deveriam estar disponíveis para concretização desde ideal. Para isso iniciou com um questionamento: os métodos de educação deveriam ser inspirados na rigidez e na disciplina, ou deveriam partir do interesse do aluno? Para Teixeira (2006) a pergunta admite dois problemas: no caso da disciplina poderia ser criada uma artificialidade e cega observação de regras por meio da subserviência. Já o ensino baseado no interesse do aluno, poderia contribuir para um tipo de moral fraco e preguiço. Dewey, porém, desfaz esse impasse ao apresentar os princípios e métodos da educação ativa. De acordo com Teixeira (2006, p. 63), na educação ativa há preocupação com interação da criança com professores e colegas, com objetos, com situações concretas e com experimentações. Nesse método o aluno é o centro e o professor é “[...] apenas um associado, um participante da frutífera e inteligente atividade do aluno”. Dessa forma, a educação ativa, estabelece seus métodos, baseando-se na teoria do interesse do aluno. “Interesse, etimologicamente, significa *estar entre*. Se a atividade escolar é realmente correta e apropriada, o interesse se despertará, naturalmente,

como um resultado da posição da criança relativamente ao objeto em apreço.” (TEIXEIRA, 2006, p. 56).

Mas qual a causa do desinteresse dos alunos por determinados conteúdos e experiências em detrimento de outros? Isso se daria por preferências pessoais ou por outros motivos? Na avaliação de Teixeira (2006), se o conteúdo escolar se torna desinteressante por irrelevância às atividades normais da vida do aluno, isto acontece porque “[...] estão desvirtuadas as ocupações escolares” (TEIXEIRA, 2006, p. 57). A solução seria procurar os conteúdos que estivessem mais ligadas às forças instintivas da criança, e, se após apresentar tais matérias, o interesse não fosse percebido, o educador deveria empenhar-se para que a criança pudesse compreendê-lo e assimilá-lo, sem forçar um treino artificial de vontades. E se a criança persistir em fazer o que lhe interessa e não fazer o que o professor entende que deve ser feito? Conforme Teixeira (2006, p. 58), a psicologia americana acreditava que não existe dever que não nos interesse. Existe na verdade um “[...] conflito entre falsos e secundários interesses. A função da educação é fazer o aluno descobrir e compreender os interesses legítimos e verdadeiros de sua vida, usando constantemente a inteligência e a razão no seu julgamento”. Por isso a teoria do interesse, na avaliação de Teixeira (2006, p. 58), tem muito a ensinar, pois auxilia o professor a descobrir as características e interesses individuais de seus alunos e desfaz a concepção escolástica de treino da mente praticada em muitas escolas. Isso significa que o conhecimento é construído de forma interativa entre sujeito e objeto: a “[...] mente reage sobre as coisas e as coisas reagem sobre a mente”. Não há concepção de inteligência, mas, a de ação inteligente, que equivale à capacidade de reagir a estímulos atuais e modificá-los ou controlá-los enquanto possível. É por isso que a aprendizagem ativa, centrada no interesse, não está preocupada com a organização de lições e treinos, mas, em:

[...] encontrar material apropriado que empenhe uma pessoa em específicas atividades com um fim ou objetivo de interesse para ela, em que se utilizem as coisas, não como aplicações ginásticas, porém como condições para o alcance de certo fins. Descobrir modos típicos de atividade, sejam jogos ou ocupações úteis, em que os indivíduos estejam interessados e em cujos resultados reconheçam que empenham qualquer coisa e que não possam ser levados avante sem o uso de raciocínio para escolher os meios e o material de observações e memória é o remédio para a solução dos nossos problemas de ensino. (TEIXEIRA, 2006, p. 63.)

Na educação americana, a experiência deve ser posta em relevo porque o ato de pensar não começa com material previamente elaborado, mas consiste na proposição de um problema por parte do professor. O ato é contínuo, o estudante imagina uma situação empírica e real que já possua anterior à escola, depois cria hipóteses para solução do problema apresentado e só assim são testadas as hipóteses na resolução do referido problema. “Os métodos eficientes em educação são aqueles que *dão alguma coisa a fazer*, e, como fazer demanda reflexão e observação, o resultado é alguma coisa apreendida.” (TEIXEIRA, 2006, p. 62) (Destaques do autor).

É por isso que Teixeira se encantou com a escola americana de experimentação, pois ela “[...] já não tem carteiras, não tem a clássica e conhecida organização; são, porém, casas especiais, repletas de toda sorte de material, onde as crianças vivem uma vida de orgânica experiência e construtiva atividade” (TEIXEIRA, 2006, p. 62).

Feita a descrição do método ativo centrado no interesse do aluno, Teixeira (2006, p. 63) estabeleceu a união entre método e matéria: pois, “[...] não há separação prática real entre *o que se aprende e como se aprende*, isto é, entre matéria e método. Essa distinção é um antes puramente intelectual.” Ou seja, o objetivo do aprendizado e o caminho até o aprendizado devem caminhar paralelamente. Os fins e os meios em educação devem andar juntos até o objetivo, que é o aprendizado.

Enfim, sobre a reconstrução do currículo escolar, as abordagens de Teixeira (2006) afirmam que o currículo escolar deve acompanhar o desenvolvimento tecnológico e as exigências dos novos tempos, para formação de indivíduos adaptados a esta nova realidade. Por isso, houve expressivo movimento americano em busca da reconstrução do currículo escolar a partir de 1902, quando John Dewey publicou seu livro sobre a situação educacional americana. Então, paralelamente às ideias de Dewey, surgiram esforços daqueles que pensavam a educação no sentido de reestruturar a formação de professores, o aparelhamento didático e a reconstrução do currículo. Segundo Teixeira (2006), o currículo tomou parte principal dessa reorganização porque é o traço de união entre a criança e a vida social.

Na representação de Teixeira (2006), em meio à industrialização, à modernização e à complexidade da civilização americana, a escola possuía a dificultosa tarefa de preparar os novos sujeitos para atuação social plena, numa civilização democrática com igualdades de direitos e de oportunidades. Por isso, todas as ações para reconstrução do currículo escolar americano deram-se “[...] no sentido de evitar todos os exercícios artificiais ou inúteis e de utilizar todo o material com que a ciência estava contribuindo para guiar a indústria e a vida social” (TEIXEIRA, 2006, p. 71). Tai ações, eram, na observação de Teixeira (2006), eficientes e perfeitamente aplicáveis no Brasil,

mesmo que as discussões a respeito do currículo ainda não tomassem as pautas da educação brasileira.

Segundo Teixeira (2006), na América todos consentiam que a reorganização curricular da escola americana só aconteceria se houvesse vinculação do trabalho à formação humana. Portanto, esse dualismo não seria admitido.

Latim, grego ou profissão de carpinteiro devem ser ensinados com o mesmo espírito de fazer do educando um membro da sua atual sociedade, com poder e oportunidade para participar em todos os seus interesses. O ideal de "Cultura", no seu comum sentido específico, ou o ideal de "praticidade" ou utilitarismo serão ideais educativos quando se constituírem processos para uma plena e generosa participação na vida social. "Cultura", no seu sentido escolástico, leva ao isolamento intelectual, a uma propensão para contemplação do passado, a uma sorte de antinomia com a vida moderna e presente. (TEIXEIRA, 2006, p. 72.)

Ao redigir esse texto, Teixeira (2006) criticou sua própria formação escolar, baseada nos métodos escolásticos, e reconheceu também que tal formação o levava a um isolamento intelectual e intenso saudosismo. Mas tudo isso já se havia diluído com sua nova forma americana de pensar.

Nisso consiste o processo de reconstrução curricular americano cuja premissa centrava-se primeiramente na criança "[...] com suas habilidades, suas necessidades e seus interesses de uma personalidade em crescimento" (TEIXEIRA 2006, p. 78), bem como na observação e investigação dos fatos e problemas da vida contemporânea, para elaboração e construção de um currículo eficiente e envolvente. Tudo isso se daria por meio da distribuição das disciplinas e experiências pelos sucessivos graus escolares, verificação das "[...] principais dificuldades de aprender, apuradas, objetivamente, por meio das percentagens de erros etc.; e faz uma análise (*job-analyses*) das vocações e profissões." (TEIXEIRA, 2006, p. 78).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao viajar para os EUA, Teixeira estava bem diferente de quando fora à Europa há menos de dois anos, embora talvez ainda não fosse um sujeito totalmente inclinado à educação. Mas foi em busca dessa inclinação à educação e à escola pública que Teixeira viajou aos EUA em 1927: uma viagem exclusivamente focalizada em seus objetivos educacionais, tanto no sentido teórico quanto empírico.

Vem desse foco na educação uma diferença decisiva entre os escritos europeus<sup>1</sup> e americanos de Teixeira. Os escritos europeus focalizam bem mais a Europa e muito pouco as escolas. Já os escritos americanos focalizam exclusivamente a educação, embora com ligeiras passagens sobre o povo americano e seu modo de encarar a vida. Esse foco exclusivo na educação e essas poucas referências à cultura, à política, à economia e à vida social americanas não significam que Teixeira não tenha elaborado uma representação sobre a América, suas gentes, suas culturas, suas relações, suas instituições etc. Teixeira compreendeu a escola americana da teoria para a prática e de fora para dentro, ou seja, da sociedade para a escola.

Os escritos de Teixeira sobre a América apresentaram novo modelo educacional que estava expandindo-se por intermédio da democracia liberal americana. A América é representada por Teixeira como ícone da modernidade pela reformulação da escola. Um dos fatores preponderantes nas representações de Teixeira sobre as escolas americanas foi sobre o ensino técnico-industrial. É que a existência da escola só se justificaria se atendesse às necessidades sociais, por isso o velho modelo escolar europeu, em sua avaliação, cederia espaço ao ensino ativo centrado nas demandas do aluno. Dessa forma, Teixeira assegurava que o saber literário, erudito e intelectual, que permanecia e dividia espaço com o ensino técnico e científico no Brasil, deveria romper-se com as raízes do passado para acompanhar o desenvolvimento da ciência, da cultura e da técnica. A escola não poderia ser dual.

Por isso as representações de Teixeira sobre as escolas americanas imprimem a condição de novo ideal de escola e de sociedade. A tecnologia e a ciência possibilitariam ao indivíduo mais condições materiais para sua existência, o que o daria maior autonomia, riqueza e mobilidade aos indivíduos.

O que o jovem inspetor encontrou na América situa-se muito além das suas expectativas. Encantamento, estímulo, entusiasmo e inspiração: Teixeira obteve tudo isso nas inéditas práticas escolares americanas. Na América Teixeira, conheceu a pedagogia pragmática de John Dewey e fez a sua síntese pessoal, visando difundi-la entre os professores baianos. Conheceu experiências escolares voltadas para a inserção social de negros oriundos da escravidão e nelas se inspirou, visitou instituições de ensino; encheu-se de entusiasmo com o modo como as famílias interagiam

---

<sup>1</sup> Para um exame do conteúdo dos escritos europeus recomendamos a leitura do capítulo um da já citada dissertação de mestrado de SILVA (2016).

com a escola e com as destinações orçamentárias dos governos; impressionou-se com o modo como a sociedade e o governo encaravam a erradicação do analfabetismo; encantou-se com as aulas interessantes, envoltas com problemas práticos desafiadores.

A representação de Teixeira sobre a América e suas escolas é inversa à representação sobre a Europa e suas escolas. A experiência americana proporcionou à Anísio Teixeira uma representação de tal modo positiva sobre a educação que não parece exagero afirmar: foi na América que Teixeira se inclinou definitivamente pela educação pública.

## REFERÊNCIAS

BUYSE, Omer. **Methodos americanos de educação geral e technica**. Salvador: Imprensa Oficial, 1927.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **As representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho Guareschi. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco / Ed.Massangana, 2010.

SCHAEFFER, Maria Lúcia Garcia Pallares. **Anísio Teixeira**: formação e primeiras realizações. São Paulo: USP/ Faculdade de Educação, 1988.

TEIXEIRA, Anísio. **Aspectos americanos de educação**. Salvador: Tip. de São Francisco, 1928. 166 p.

TEIXEIRA, Anísio. Anotações de viagem aos Estados Unidos. In: NUNES, Clarice (Org.). **Aspectos americanos de educação e anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

TEIXEIRA, Anísio. **Em marcha para a democracia**: à margem dos Estados Unidos. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

# HANS JONAS E A HEURÍSTICA DO MEDO

MATIUSSO, Rita<sup>1\*</sup>

SILVA, Sabina Maura<sup>\*\*</sup>

## RESUMO

Este artigo integra parte do escopo de pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (PPGET/CEFET-MG). Apresentamos nesta publicação as concepções do filósofo alemão Hans Jonas à luz do livro *Princípio Responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*. Nosso objetivo é expor o pensamento de Jonas, em especial, sua propositura da necessidade de refundação da ética. Jonas se vale, argumentativamente, da figura mitológica de Prometeu para caracterizar o homem advindo da civilização técnico-industrial, para o qual o fazer técnico configura-se como elemento inerente à sua própria existência — “Prometeu está definitivamente desacorrentado”. Conforme Jonas, o homem moderno não encontra limites para sua ação, Prometeu está livre dos seus grilhões. As ações humanas, ao seu ver, são potencializadas pelo conhecimento proveniente da ciência, uma vez mobilizado na técnica moderna. Nesse sentido, Jonas sustenta que a técnica moderna dá ao homem poderes até então não conhecidos por ele e, assim, permite-lhe colocar em risco o equilíbrio da natureza e de sua própria existência. Nesses termos, Jonas confere à técnica moderna a capacidade de produzir um sistema tão poderoso, no qual o homem passa a viver em função dela, pondo-a como fim em si e não mais como instrumento que possa prover o seu bem-estar. Desse modo, o avanço da ciência e da tecnologia e de todas as conquistas provenientes do uso delas podem se converter em ameaça às espécies vivas, e não somente humana, aos ecossistemas e à biosfera. A tecnologia gera, assim, risco em relação ao futuro da humanidade. Diante disso, Jonas concebe um novo paradigma ético convertido em princípio: a responsabilidade. Responsabilidade convertida em princípio: o princípio responsabilidade. A partir de tais pressupostos, Jonas configura uma nova ética: uma ética para a civilização tecnológica. Isto posto, o novo princípio ético deve estar para além das relações presentes e interpessoais, típicas da ética tradicional, ou seja, esse novo princípio ético precisa ser responsável para com as gerações futuras e para com a natureza, portanto, o novo princípio ético é universal e coletivo. Neste contexto, o medo torna-se o método dessa nova ética. Assim, ante à perspectiva do medo, o homem há de despertar um sentimento coletivo de responsabilidade e acrescenta Jonas, de temor. É a previsibilidade do perigo, o reconhecimento do *malum*, que funcionará como bússola para o despertar de uma ética do respeito. É, pois, diante do prognóstico de um futuro de incertezas quanto à sua própria existência, que freará o avanço tecnológico, o que Jonas denominou de heurística do medo.

**Palavras-chave:** Hans Jonas; princípio responsabilidade; heurística do medo; técnica.

## INTRODUÇÃO

Este artigo integra parte da pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-PPGET/MG). Apresentamos aqui, sumariamente, as concepções do filósofo alemão Hans Jonas à luz do livro *Princípio Responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*, em especial, sua propositura acerca da necessidade de refundação da ética.

Jonas se vale, argumentativamente, da figura mitológica de Prometeu para caracterizar o homem advindo da civilização técnico-industrial, para o qual o fazer técnico configura-se como elemento inerente à sua própria existência - “Prometeu está definitivamente desacorrentado”. Conforme Jonas, o homem moderno não encontra limites para sua ação. As ações humanas, a seu ver, são potencializadas pelo conhecimento proveniente da ciência, mobilizado na técnica moderna. Nesse sentido, Jonas sustenta que a técnica moderna dá ao homem poderes tão intensos e extensos que lhe permite colocar em risco o equilíbrio da natureza e de sua própria existência. Nesses termos, Jonas confere à técnica moderna a capacidade de produzir um sistema tão poderoso, no qual o homem passa a viver em função dela, pondo-a como fim em si e não mais como instrumento que possa prover o seu bem-estar. Por conseguinte, o homem passar a ser o objeto da técnica moderna e esta se constitui como sujeito. Sobremaneira, o avanço da ciência e da tecnologia e de todas as conquistas provenientes do uso delas podem se converter em ameaça às espécies vivas, e não somente humana, aos ecossistemas e à biosfera. A tecnologia gera, assim, risco em relação ao futuro da humanidade. Posto isso, Jonas constrói a propositura da necessidade de refundação de uma ética a qual responda às especificidades da civilização tecnológica. Desse modo, Jonas idealiza um novo paradigma ético cujo princípio é a responsabilidade. A nova ética deve transcender o momento presente e as relações interpessoais, típicas da ética tradicional, devendo ser responsável para com as gerações futuras e para com a totalidade da natureza, incluindo-as também como seus objetos. Neste contexto, diante do futuro da humanidade ameaçado pela força

<sup>1</sup> \* Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (PPGET/CEFET-MG). Graduada em Ciências Sociais, Especialista em Educação a distância. Email: <[rita.matiusso@gmail.com](mailto:rita.matiusso@gmail.com)>.

\* Doutora em Educação, Professora do PPGET/CEFET-MG. Email: <[sabinamaura@cefetmg.br](mailto:sabinamaura@cefetmg.br)>.

da técnica moderna, Jonas, adverte quanto à necessidade de se colocar freios voluntários nos avanços tecnológicos, constituindo pois, um 'poder sobre o poder'. É neste cenário de ameaça apocalíptica que o filósofo credencia o medo do extermínio, não somente da humanidade, mas de todo o planeta, como método dessa nova ética. Pois, de acordo com Jonas, é o prognóstico de um futuro de incertezas quanto à sua própria existência, é a possibilidade da extinção não somente da humanidade, mas de todo o planeta, que freará o progresso tecnológico. Portanto, ante à perspectiva do medo, o homem há de despertar um sentimento coletivo de responsabilidade e acrescenta Jonas, de temor. É a previsibilidade do perigo, o reconhecimento do *malum*, que funcionará como bússola para o despertar de uma ética do respeito, a ética do princípio responsabilidade.

### **TÉCNICA TRADICIONAL VERSUS TÉCNICA MODERNA**

Hans Jonas constrói uma nova proposta ética a partir da reflexão sobre a questão da técnica. À vista disso, Jonas problematiza a ação da técnica moderna diante da civilização, a qual chamou de técnico-industrial. Para isso, estabeleceu um diálogo entre os efeitos das ações oriundas da técnica antiga e a da técnica moderna.

A técnica (*techné*) é um saber fazer, é dimensão da atividade essencialmente humana, é um modo de fazer que altera a natureza. Técnica e atividade humana são indissociáveis. O homem, à medida que transforma a natureza, o faz por meio dos mais variados e diversos instrumentos. Técnica portanto, diz respeito aos modos pelos quais a natureza é modificada. Assim, o homem que lascava a pedra já se utilizava de técnica para a construção de seus artefatos. Desse modo, técnica é constitutiva da atividade humana por excelência.

Conforme exposto por Aristóteles, enquanto a arte (*techné*) se refere à dimensão da atividade prática, a ciência (*episteme*) se refere à contemplação. Isto porque, para o filósofo, a arte teria surgido primeiro no intuito de resolver problemas provenientes de necessidades humanas. Somente, a partir daí, então, as ciências puderam ser criadas e desenvolvidas.

Em suma, conceitua-se técnica como sendo o saber fazer em si, e, portanto, uma atividade pertencente à dimensão essencialmente humana. Tal atividade modifica a configuração primitiva da natureza, conforme os desejos e as necessidades humanas.

Para Vargas,

a técnica é tão antiga quanto a humanidade. Há mesmo a ideia, entre antropólogos de que o que distinguiria os restos fossilizados de um homem de um homínido seria a presença, junto ao primeiro, de instrumentos por ele fabricados. Contudo, há a opinião de Lévi-Strauss de que os índios Nhambiquaras eram tão primitivos que nem mesmo possuíam Técnica – o que é curiosamente, é desmentido no seu próprio livro *Tristes Tropiques*, suscitando a ideia de que por mais primitiva que seja a sociedade sempre há Técnica, por mais simples que seja (VARGAS, s/d, p. 179).

Nesses termos, o homem, à medida que transforma a natureza, o faz por meio dos mais variados e diversos artefatos, como o uso de instrumentos, de ferramentas simples ou complexas, de máquinas e aqueles altamente complexos, como os robóticos. Assim, o saber fazer - a técnica - pertence a um dado momento da história, portanto, o uso da técnica é histórico. Nesse sentido, não há a técnica, mas as técnicas.

Jonas, entretanto, apresenta uma visão negativa da técnica. O homem se faz humano à medida que, por meio da técnica, 'viola' a natureza.

[...] a invasão atrevida dos diferentes domínios da natureza por meio de sua incansável esperteza; ao mesmo tempo, narra o fato de que, com a faculdade auto-adquirida do discurso, da reflexão e da sensibilidade social, ele constrói uma casa para sua própria existência humana – ou seja, o artefato da cidade. A violação da natureza e a civilização do homem caminham de mãos dadas [...] o homem é o criador de sua vida como vida humana. Amolda as circunstâncias conforme sua vontade e necessidade, e nunca se encontra desorientado, a não ser diante da morte (JONAS, 2006. p. 31-32).

Porém, Jonas ressalta que na antiguidade, por mais que o homem usasse dos recursos da natureza de maneira intensa, ele – o homem - era pequeno perante a grandeza da natureza. Assim, para ele:

[...] a despeito de toda grandeza ilimitada de sua engenhosidade, o homem confrontado com os elementos, continua pequeno: é justamente isso que torna as suas incursões naqueles elementos tão audaciosas e lhe permite tolerar a sua tolerância. Todas as liberdades que ele se permite com os habitantes da terra, do mar e do ar deixam inalterada a natureza abrangente desses domínios e não prejudicam suas forças geradoras. Elas não sofrem dano real quando, das suas grandes extensões, ele recorta o seu pequeno reino. Elas perduram, enquanto os empreendimentos humanos percorrem efêmeros trajetos. Ainda que ele atormente ano após ano a terra com o arado, ela é perene e incansável; ele pode e deve fiar-se na paciência perseverante da terra e deve ajustar-se ao seu ciclo. Igualmente

perene é o mar. Nenhum saque das suas criaturas vivas pode esgotar-lhe a fertilidade, os navios que o cruzam não o danificam, e o lançamento de rejeitos não é capaz de contaminar suas profundezas. (JONAS, 2006. p. 32)

Desse modo, a técnica na antiguidade conferia à natureza danos, porém de maneira reversível. Isto porque a capacidade regenerativa da natureza era tão maior e mais rápida que a capacidade destrutiva da técnica. Portanto, toda e qualquer interferência humana na natureza foi considerada por Jonas como superficial e impotente para prejudicar um equilíbrio firmemente assentado. A natureza, se sobrepunha, portanto, à técnica tradicional (JONAS, 2006. p. 32).

Sobremaneira, conforme o pensamento jonasiano, a técnica moderna invade a vida do homem, impondo novos comportamentos, novos hábitos e, sobretudo, extorquindo e causando danos irreparáveis à natureza. A partir da modernidade, pois, comportamentos individuais e coletivos, relações sociais e econômicas sofrem influências diretas e constantes das ações oriundas da técnica moderna.

Nas sociedades modernas, os aparatos tecnológicos estão cada dia mais presentes e têm seu uso intensificado em praticamente todos os aspectos da vida cotidiana.

A técnica avança sobre quase tudo o que diz respeito aos homens – vida e morte, pensamento e sentimento, ação e padecimento, ambiente e coisas, desejos e destino, presente e futuro – em resumo, dado que ela se converteu em um problema tanto central quanto premente de toda a existência humana sobre a terra, já é um assunto de filosofia e é preciso que exista alguma coisa como uma filosofia da tecnologia. (JONAS, 2013, p. 25).

Portanto, em contrapartida à técnica da antiguidade, Jonas imputa à técnica moderna a potencialização das ações humanas, de modo que faculta ao homem moderno um poder até então não conhecido por ele, dado o alcance destruidor da técnica moderna.

À medida que, por meio da técnica moderna, a atividade humana se apropria e intervém na natureza de maneira ampliada, em profundidade e em extensão, a natureza passa a sofrer o impacto destrutivo da técnica moderna. Diante disso, Jonas considera a tecnologia como ameaça a existência humana “[...] dado que ela - a técnica - se converteu em um problema tanto central quanto premente de toda a existência humana sobre a terra [...]” (JONAS, 2013. p. 25).

Para o filósofo, portanto, o impacto da tecnologia sobre as sociedades pode colocar em risco a sobrevivência da humanidade e da natureza. Sobre esse poder, Jonas refere:

[...] o poder engendrado pelo saber conduziria efetivamente a algo como ‘domínio’ sobre a natureza ( ou seja, à sua superutilização), mas ao mesmo tempo a uma completa subjugação a ele mesmo. O poder tornou-se autônomo enquanto sua promessa transformou-se em ameaça e sua perspectiva de salvação, em apocalipse. Torna-se necessário, agora, a menos que seja a própria catástrofe que nos imponha um limite, um poder sobre o poder, a superação da impotência em relação a compulsão do poder que se nutre de si mesmo na medida de seu exercício (JONAS, 2006, p.237).

Nesses termos, Jonas argumenta que a técnica moderna provocou grandes mudanças em todo o agir humano. Portanto, segundo o filósofo, as ações humanas e a natureza foram subjugadas pelo poderio da técnica moderna.

Isto porque, para ele, a técnica moderna adquire ‘poderes’ que intervêm de maneira crescente e constante e, desse modo, ‘invadem’ a vida do homem alterando, de maneira significativa e irreversível, tanto o agir humano quanto a natureza e seus biomas, colocando-os em risco suas existências. Desse modo,

[...] graças à técnica, as leis de equilíbrio da ecologia, que impediam o crescimento excessivo de uma única espécie, se imporão de forma assustadora, na mesma proporção em que se atingiram os limites de sua tolerância. É um grande desafio espetacular como será possível que aquela parte da humanidade, que restará, seguirá vivendo em um Terra devastada. (JONAS, 2006, p. 236).

Portanto, afirma Jonas:

Tudo se modificou profundamente e decisivamente. A técnica moderna introduziu ações de uma tal ordem inédita de grandeza, com tais novos objetos e consequências que a moldura da ética antiga não consegue mais enquadrá-las. [...] A esfera da interação humana torna-se ensombrecida pelo crescente domínio do fazer coletivo, no qual ator, ação e efeito não são mais os mesmos da esfera próxima. Isso impõe à ética, pela enormidade de suas forças, uma nova dimensão, nunca antes sonhada, de responsabilidade. (JONAS, 2006, p.39).

## **A NECESSIDADE DE UMA NOVA ÉTICA**

A ética tradicional, aponta Jonas, não dispõe de categorias suficientes e capazes de dar respostas às ações humanas decorrentes do fazer marcado pela ciência e pela técnica, do homem pertencente à civilização tecnológica.

a ética tem a ver com o agir, a consequência lógica disso é que a natureza modificada do agir humano também impõe uma modificação na ética. E isso não somente no sentido de que os novos objetos do agir ampliaram materialmente o domínio dos casos aos quais se devem aplicar as regras de conduta em vigor, mas em um sentido muito mais radical, pois a natureza qualitativamente nova de muitas das nossas ações descortinou uma dimensão inteiramente nova de significado ético, não prevista nas perspectivas e nos cânones da ética tradicional. (JONAS, 2006, p. 29).

Conforme argumenta Jonas, as éticas tradicionais não possuem respostas para o novo agir humano - para o homem contemporâneo que possui a vocação tecnológica (JONAS, 2006, p. 43). Isso significa que o agir do homem da antiguidade era compatível com a ética tradicional. Assim, para ele

Todo o campo extra-humano, isto é, todo o domínio da *techne* (habilidade) era - à exceção da medicina - eticamente neutro, considerando-se tanto o objeto quanto o sujeito de tal agir: do ponto de vista do objeto, porque a arte só afetava superficialmente as coisas, que se preservava como tal, de modo que não se colocava em absoluto a questão de um dado duradouro à integridade do objeto e à ordem natural em seu conjunto; do ponto de vista do sujeito, porque a *techne*, como atividade, compreendia-se a si mesma como um tributo determinado pela necessidade e não como um progresso que se autojustificasse como fim precipuo da humanidade. [...] A verdadeira vocação do homem encontra-se alhures. Em suma, a atuação sobre objetos **não** formava um domínio eticamente significativos (JONAS, 2006, p. 35. Grifo nosso).

A ética tradicional, segundo Jonas, está ancorada no relacionamento direto homem a homem, sendo, portanto, antropocêntrica (JONAS, 2006). Nesses termos, toda 'ética tradicional' é antropocêntrica, circunscrita desse modo no campo unicamente humano.

No entanto, para Jonas, há de se incluir no campo da responsabilidade humana a natureza, visto que a permanência da vida humana no planeta enquanto espécie está diretamente relacionada à própria existência da natureza.

Tome-se, por exemplo, como primeira grande alteração ao quadro herdado, a crítica vulnerabilidade da natureza provocada pela intervenção técnica do homem - uma vulnerabilidade que jamais fora pressentida antes de que ela se desse a conhecer pelos danos já produzidos. Essa descoberta, cujo choque levou ao conceito e ao surgimento da ciência do meio ambiente (ecologia), modifica inteiramente a representação que temos de nós mesmos como fator causal no complexo sistema das coisas. Por meio de seus efeitos, ela nos revela que a natureza da ação humana foi modificada de facto, e que um objeto de ordem inteiramente nova, nada menos do que a biosfera inteira do planeta, acresceu-se àquilo pelo qual temos de ser responsáveis, pois sobre ela detemos poder. Um objeto de uma magnitude tão impressionante, diante da qual todos os antigos objetos da ação humana parecem minúsculos! A natureza como uma responsabilidade humana é seguramente um *novum* sobre o qual uma nova teoria ética deve ser pensada. (JONAS, 2006, p. 39).

Portanto, para Jonas, o fator cumulativo e irreversível das ações humanas provenientes do cenário tecnológico moderno constituem-se como elementos primordiais não alcançados pela ética tradicional, em razão do alcance limitado da técnica pré-moderna. Consequentemente, a nova ética precisa romper com o monopólio antropocêntrico das éticas tradicionais. Nesses termos, a ética não pode mais ser restrita à dimensão humana, intersubjetiva e antropocêntrica.

Assim sendo, far-se-á necessário, como condição *sine qua non* da própria manutenção da vida humana, uma nova concepção da ética que se ocupe também da natureza, dada a sua vulnerabilidade face a intervenção técnica do homem sobre os ecossistemas, e de todo os seres vivos no planeta.

Assim, a natureza como uma responsabilidade humana é seguramente um *novum* sobre o qual uma nova teoria ética deve ser pensada. Que tipo de deveres ela erigirá? Haverá algo mais do que o interesse utilitário? É simplesmente a prudência que recomenda que não se mate a galinha dos ovos de ouro, ou que não se serre o galho sobre o qual se está sentado? Mas este que aqui se senta e que talvez caia no precipício quem é? E qual é o meu interesse no seu sentar ou cair? (JONAS, 2006, p.39-40).

Segundo Jonas, o Prometeu, definitivamente desacorrentado, clama por uma nova ética que seja capaz de frear o poder dos homens e impedir uma catástrofe em âmbito global (JONAS, 2006). O homem moderno, ademais, não encontra limites para sua ação, potencializada pela técnica moderna e, assim, como no mito do Prometeu, tenta superar sua condição humana.

Portanto, há de se ampliar a esfera de domínio da ética para as coisas extra-humanas, como também não mais limita-la à imediaticidade da contemporaneidade. É necessário incorporar as gerações futuras, assim como toda a biosfera. Diante disso, aponta Jonas:

[...] ainda se mantém a orientação antropocêntrica de toda a ética clássica. Mesmo assim, a diferença é grande. Desaparecem as delimitações de proximidade e simultaneidade, rompidas pelo crescimento espacial e o prolongamento temporal das sequências de causa e efeito, postas em movimento pela práxis técnica (JONAS, 2006, p.40).

Desse modo, o novo imperativo ético, segundo Jonas, teria por máxima "Aja de modo que os efeitos da tua ação não sejam destrutivos para a possibilidade futura de uma tal vida" (JONAS, 2006, p.47). Desse pressuposto, Jonas concebe um novo paradigma ético convertido em princípio: a responsabilidade.

Em síntese, o novo paradigma ético propõe uma ética que esteja além das preocupações imediatas, que tenha preocupação e responsabilidade para com as gerações futuras e para com a natureza.

### **HEURÍSTICA DO MEDO**

Heurística, do grego *heuríko*, consiste em um método de investigação fundamentado na reflexão, a partir de inferências de determinadas questões a fim de se construir hipóteses para uma dada questão. Jonas se vale do medo, do temor para, a partir de deduções apocalípticas sobre o futuro ameaçado da humanidade, frear o avanço tecnológico.

Aqui, a simples possibilidade fornece a necessidade, e a reflexão sobre o possível, plenamente desenvolvida na imaginação, oferece o acesso à nova verdade. Mas essa verdade pertence à esfera ideal, ou seja, é tanto objeto do saber filosófico como o era aquela do primeiro princípio fundamental; e sua certeza não depende do grau de certeza das projeções científicas que lhe forneciam o material paradigmático. Quer essa verdade encontre então sua última confirmação na evidência própria da razão, quer em um *a priori* da fé ou em uma decisão metafísica voluntária, suas sentenças são apodíticas, passo que aquelas dos experimentos hipotéticos do pensar só podem, no melhor dos casos, reivindicar probabilidade. Porém, isso é o bastante nesse caso em que elas não precisam servir de provas, mas apenas de ilustração. Trata-se aqui de uma casuística imaginativa que serve à investigação e à descoberta de princípios ainda desconhecidos (e não, como a casuística habitualmente serve, no direito e na moral, ao exame de princípios já conhecidos). O aspecto sério da *science fiction* encontra-se exatamente na construção de tais experimentos intelectuais bem embasados, cujos resultados práticos podem comportar a função heurística aqui mencionada. (JONAS, 2006, p. 74)

Isto posto, o medo torna-se o método dessa nova ética. Para Jonas, ante à perspectiva do medo, o homem há de despertar um sentimento coletivo de responsabilidade e, acrescenta, de temor. É a previsibilidade do perigo, o reconhecimento do *malum*, que funcionará como bússola para o despertar de uma ética do respeito. É, pois, diante do prognóstico de um futuro de incertezas quanto à sua própria existência, que freará o avanço tecnológico, o que Jonas denomina heurística do medo. Para ele,

[...] somente então, com a antevisão da desfiguração do homem, chegamos ao conceito de homem a ser preservado. Só sabemos o que está em jogo quando sabemos que está em jogo. Como se trata não apenas do destino do homem, mas também da imagem do homem, não apenas de sobrevivência física, mas também da integridade de sua essência, a ética que deve preservar ambas precisa ir além da sagacidade e tornar-se uma ética do respeito (JONAS, 2006, p.21).

Portanto, a 'heurística do medo' tem o papel de frear os avanços tecnológicos, evitando assim ações negativas decorrentes da técnica moderna. Desse modo, ressalta Jonas "durante o longo trabalho criativo da natureza e agora entregue em nossas mãos teria direito de reclamar nossa proteção [...] Na medida que ela nos gerou, devemos fidelidade à totalidade de sua criação." (JONAS, 2006, p.229).

Portanto, a nova ética deve estabelecer um contrato entre o homem e a natureza, no qual é conferido direitos à natureza. A ética da responsabilidade é universal e coletiva, ampliando-se no espaço e no tempo. Deve ter compromisso com presente, mas também com as gerações futuras.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As temáticas da ética e da técnica circunscrevem a obra e, à luz de novos pressupostos apresentados no livro, o autor reconfigura o conceito tradicional de ética e preconiza ao pensamento e ao comportamento humano uma nova ética — uma ética para a civilização tecnológica.

Jonas concentrou seu esforço intelectual na reflexão sobre o progresso proporcionado pelo avanço da tecnologia, posto que, para ele, constitui-se como ameaça à própria sobrevivência humana. Nesses termos, era preciso pensar uma nova ética que levasse em consideração o futuro e o risco de destruição de todo o planeta.

Portanto, para Jonas, a técnica moderna configura-se como algo negativo que pode ser responsável pelo fim de toda a vida no planeta, incluindo a própria espécie humana. Portanto, face ao caráter

destrutivo da técnica moderna, concebe a necessidade de um método eficiente para frear o desenvolvimento tecnológico e dessa maneira salva-guardar a existência humana e de todos os demais seres da natureza.

Por esses motivos, Jonas propõe um novo paradigma ético, com princípios, direitos e deveres que respondam às necessidades do homem contemporâneo. Uma ética da responsabilidade. Responsabilidade convertida em princípio: o princípio responsabilidade. Configura-se, assim, uma nova ética para a civilização tecnológica. Essa nova ética deve visar para além das relações presentes e interpessoais, típicas da ética tradicional, ou seja, precisa se pautar pela responsável para com as gerações futuras e para com a natureza, portanto, ser universal e coletiva.

Neste contexto, o medo torna-se o método dessa nova ética. Assim, ante à perspectiva da possibilidade de extinção, não somente dos recursos naturais, mas também da própria espécie humana, há de despertar, no homem, um sentimento coletivo de responsabilidade e de temor. De modo que a previsibilidade do perigo, o reconhecimento do *malum*, funcionará como bússola para o despertar de uma ética do respeito. É, pois, diante do prognóstico de um futuro de incertezas quanto à sua própria existência, que se freará o avanço tecnológico.

#### **REFERÊNCIAS**

JONAS, Hans. **O princípio responsabilidade**: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC – Rio, 2006.

JONAS, Hans. **Técnica, medicina e ética**: sobre a prática do princípio responsabilidade. Tradução do Grupo de Trabalho Hans Jonas da ANPOF – São Paulo, 2013.

MARX, Karl. **O Capital**, Livro I, Seção III, capítulo V, p.149-151. São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Coleção Os Economistas).

VARGAS, Milton. Técnica, tecnologia e ciência. **Educação & Tecnologia**, Periódico Técnico Científico dos Programas de Pós-Graduação em Tecnologia dos CEFET's PR/MG/RJ.

# LEITURAS ANISIANAS DA AMERICANIDADE<sup>1</sup>

SANTOS, Sandra Lúcia\*

PEDROSA, José Geraldo\*\*

## RESUMO

Este artigo aborda os escritos de Anísio Teixeira no período de 1929 à 1951 com ênfase nas descrições da americanidade tendo como base as viagens realizadas por ele em 1927 e 1929. Este trabalho baseou-se em Pesquisa teórica bibliográfica e documental. A pesquisa foi orientada pela análise do discurso e utilizaram-se como material de pesquisa livros, discursos e alguns textos de caráter técnico. O objetivo deste artigo é desvendar quais foram as elaborações e repercussões das viagens internacionais de Anísio Teixeira, para Europa e Estados Unidos no período de 1929 a 1951, evidenciando a civilização americana e os conceitos elaborados por Anísio a despeito da americanidade. Como material analisado na pesquisa que resultou nesse artigo pode citar a bibliografia *Em marcha para a democracia* à margem dos Estados Unidos, que retrata de forma sublime e detalhada o cotidiano e o espírito americano. O fato é que Anísio em sua primeira viagem aos Estados Unidos manteve seu olhar voltado para a Educação tendo em vista que naquela ocasião, a prioridade dele era angariar experiências de procedimentos e vivências para a solução de inúmeros problemas que enfrentava na educação da Bahia. O artigo tem como objetivo retratar através da pesquisa realizada quais conceitos de americanidade Anísio elaborou a partir da sua segunda viagem aos Estados Unidos em 1929, focalizando mais o indivíduo americano e a sua interação com o desenvolvimento da América. Anísio se apaixonou pela América e retratou nesta obra quais fatores lhe chamaram mais a atenção e como a civilização americana trabalhou as dificuldades e conseguiu desenvolver-se respeitando o direito à vida com liberdade e felicidade, fazendo cumprir os princípios do idealismo americano. O modo de viver e pensar do povo americano constatou para Anísio que o desenvolvimento da América foi orgânico, democrático, construído com base na valorização do indivíduo e não apenas pela industrialização e pelo crescimento do consumo. O artigo toma por base não somente a descrição e a teoria de americanidade, bem como as apropriações desse conceito no pensamento de Anísio, que refletiram nas ações relacionadas à política, sociedade e educação evidenciadas por Anísio no Brasil. O artigo ressalta que na pesquisa foi feita revisão de literatura contemplando a vida e obra do educador Anísio Teixeira e a autora percebeu questões que permanecem abertas e justificam novas investigações. A autora da pesquisa na qual se baseia este artigo, identificou que ainda não existem escritos que descrevem a trajetória de Anísio Teixeira no período de 1929, quando ele retorna da sua segunda viagem à América e em 1951, quando Anísio se aproxima do governo Federal e assume o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), fatores que marcaram significativamente a educação brasileira.

**Palavras-chave::** Anísio Teixeira; Americanismo; Educação.

## INTRODUÇÃO

Desde o final do século XIX, mas de modo mais expressivo a partir dos anos 1920, intelectuais e homens de negócio brasileiros realizaram várias viagens aos Estados Unidos da América (EUA) com objetivos de se apropriarem de experiências e ideias e fazê-las circular no Brasil. Entre os viajantes da cultura e da ciência Anísio Teixeira está presente junto a outros intelectuais dessa época, como Monteiro Lobato, Vianna Moog, Góes Filho, Francisco Montojos, Lourenço Filho e Suckow da Fonseca.

O artigo é parte de uma pesquisa<sup>2</sup> bibliográfica e documental que ainda se encontra em fase inicial de execução. O material empírico da pesquisa que dá origem ao artigo é constituído pelo conjunto de escritos de Anísio Teixeira do período de 1929 a 1951. Desde o ano de 1925, Anísio Teixeira ocupava o cargo de diretor da instrução pública na Bahia. Em função de sua juventude e inexperiência em assuntos educacionais, Anísio Teixeira realizou duas viagens internacionais visando à obtenção de referências e inspirações para suas ações. Uma das viagens foi à Europa, em 1925. A outra viagem foi aos EUA em 1927 e em 1928-9, quando retornou para cursar mestrado na Universidade da Columbia. A partir de ambas as viagens Teixeira produziu vários relatos escritos. Nos manuscritos europeus Teixeira priorizou a descrição do povo e da cultura e muito pouco escreveu sobre as escolas e a pedagogia. Já nos escritos da viagem aos EUA Teixeira faz o contrário: descreveu e analisou minuciosamente as questões escolares e pedagógicas e quase não fez referências ao povo e à cultura anglo-americana. Entretanto, nos escritos do período de 1929 a 1951, em solo brasileiro, Anísio Teixeira vai não apenas descrever, mas elaborar uma significativa rede conceitual para fundamentar sua interpretação da civilização anglo-americana.

<sup>1</sup> Apresentado no V SENEPT com o título *Escritos de Anísio Teixeira do período de 1929 a 1951: leituras da americanidade a partir das viagens à Europa (1927 e 1929)*.

\* Mestre pelo do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (PPGET/CEFET-MG). Membro dos grupos de pesquisa Narrativas e Apropriações do Anglo-Americanismo no Brasil (NAAAB) e Formação e Qualificação profissional (FORQUAP). Email: <[sand-luci@hotmail.com](mailto:sand-luci@hotmail.com)>.

\*\* Doutor em Educação: História, Política, Sociedade pela PucSP. Professor do PPGET/CEFET-MG. Email: <[jgpedrosa@uol.com.br](mailto:jgpedrosa@uol.com.br)>.

<sup>2</sup> Pesquisa vinculada ao NAAAB.

É nesse sentido que a pesquisa que dá origem ao artigo delimita como material de análise os escritos do período de 1929 a 1951. Por se tratar de subproduto de pesquisa em andamento o artigo prioriza a análise de um dos capítulos do livro “Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos”, publicado em 1934. O artigo está organizado em duas partes. A primeira situa o intelectual Anísio Teixeira, destacando sua origem social, seu ingresso na educação, sua trajetória e suas redes de sociabilidade. A segunda parte focaliza algumas interpretações anisianas sobre a civilização anglo-americana.

### **ANÍSIO TEIXEIRA: O INTELLECTUAL E SUA TRAJETÓRIA**

Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) é natural do nordeste brasileiro, teve a juventude marcada pela formação católica jesuíta, graduou-se em Ciências Jurídicas e foi intelectual com intensa atuação na educação pública brasileira como articulador, gestor, escritor e tradutor. Nos anos 1920-30 Anísio Teixeira foi um destacado articulador do movimento que resultou no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, articulado por Fernando Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e mais 23 signatários intelectuais educadores da época. O manifesto propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação que defendesse uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. As características da personalidade e motivação pessoal de Teixeira muito contribuíram para a efetivação de mudanças na educação brasileira. Nascido em Caetité no sertão da Bahia em 12 de Julho de 1900, era filho do coronel, médico e latifundiário Deocleciano Pires Teixeira e de Anna Spínola Teixeira.

Após a formação escolar inicial, em 1914, Teixeira ingressou no Colégio Antônio Vieira e, influenciado pelo padre Luiz Gonzaga Cabral, colocou em seu horizonte de expectativas o ingresso, como religioso, na tradicional Companhia de Jesus. Em 1922 conforme a vontade do pai em vê-lo político, Teixeira tornou-se bacharel em Ciências Jurídicas pela Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, atual UFRJ.

Em 1924 o coronel Deocleciano, influente na política baiana, pleiteou para Teixeira uma vaga de promotor público junto ao recém-eleito governador Francisco Marques de Góes Calmon. Este, no entanto, fez a surpreendente proposta para que o jovem Teixeira ocupasse o cargo de inspetor geral do ensino na Bahia. O convite, inicialmente recusado, porque Teixeira se considerava despreparado para a função, foi reiterado e finalmente aceito. Apesar de sua pretensão profissional não ser a política, Teixeira não era um leigo no que diz respeito ao conhecimento dos interesses dos candidatos ao governo baiano.

Criado em ambiente de discussão política permanente, ele conhecia de perto o jogo de interesses e os problemas que ocorriam nas hostes partidárias da velha Bahia. [...] Na disputa política pelo governo baiano nas eleições de 1924, seabristas (seguidores de José Joaquim Seabra – chapa reação republicana encabeçada por Nilo Peçanha) e calmonistas (seguidores de Francisco Góes Calmon) se engalfinharam e os segundos levaram a melhor. (NUNES, 2010, p.15).

Presente neste cenário político por influência de seu pai, Teixeira iniciou-se na vida pública em 1924, na referida Inspeção Geral do Ensino da Bahia, passando logo depois a Diretor da Instrução Pública da Bahia. A atuação de Teixeira nesse cargo permitiu-lhe conhecer melhor os problemas da educação baiana, dentre eles a precariedade do sistema escolar, assim como alto índice de analfabetismo.

Teixeira buscou conhecimentos pedagógicos em experientes educadores como Antônio Carneiro Leão e Afrânio Peixoto, que já haviam ocupado o mesmo cargo de diretor de Instrução Pública na Bahia. Após a leitura do livro de Omer Buyse, *Méthodes américaines d' éducation* (1908), apresentado por Carneiro Leão, Teixeira propôs uma reforma de ensino na Bahia, aprovada poucos meses depois e escreveu vários artigos que expõem suas ideias e críticas acerca da situação do ensino na Bahia.

Com sua aproximação dos problemas da educação, Teixeira sentiu a necessidade de buscar motivações pessoais e referências bem sucedidas em países desenvolvidos que pudesse orientar sua conduta como gestor. Ansiado por inspirações e soluções para a educação brasileira, o jovem Teixeira viajou pela primeira vez à Europa, em 1925, permanecendo por lá durante quatro meses.

À viagem à Europa Teixeira foi acompanhada por padres jesuítas, onde visitou igrejas, mosteiros, museus e escolas. Durante a viagem visitou Portugal, Espanha, França, Itália e Bélgica. Teixeira esperava visualizar soluções implantadas nas instituições educacionais que pudessem auxiliá-lo na resolução dos problemas enfrentados na educação brasileira da época. Porém, de todos os países visitados, somente na Bélgica, onde Teixeira permaneceu por cerca de 20 dias, foram vislumbradas ações educacionais expressivas. As visitas a mosteiros, museus e igrejas foram concentradas na Espanha, Itália, França e Roma, onde Teixeira foi ao Vaticano por ocasião do “ano santo”, convocado pelo Papa Pio XI. (SILVA, 2016)

Durante e após a viagem Teixeira fez uma série de anotações, todas de cunho pessoal contidas num texto bastante parecido com um diário, embora contendo também anotações de cunho reflexivo. Nesses escritos europeus Teixeira mencionou o cotidiano da viagem e as principais cenas que lhe chamaram a atenção. Segundo Silva (2016) tais escritos acumulam 54 páginas

manuscritas, estando o original sob guarda do Centro de Pesquisas e Documentação de História Contemporânea (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas no Rio de Janeiro (FGV). Silva (2016, p.19) também esclarece que “[...] estes escritos estão em folhas avulsas, sendo muitas em papel timbrado com as iniciais dos navios nos quais Teixeira viajou: *Norddeutscher Lloyd Bremen An Borddes D. Sierra Morena* (treze folhas) e *S.S Gelria* (quinze folhas).” As demais 26 folhas são de papel sem timbre. Há também um documento manuscrito de seis páginas, com anotações específicas das visitas realizadas às escolas da Bélgica. Este documento, também segundo Silva (2016), tem sua versão original sob guarda do CPDOC da FGV, no Rio de Janeiro.

Insatisfeito com as inspirações que a Europa lhe proporcionara nos assuntos educacionais e após retornar à Bahia e identificar melhor os desafios que tinha pela frente, em 1927, Teixeira vai aos EUA pela primeira vez e lá permanece por oito meses. Durante a sua permanência nos EUA, ele conhece a pedagogia de *John Dewey*. Nesses oito meses Teixeira fez questão de visitar, nos EUA, escolas que enfrentavam problemas semelhantes aos problemas da educação no Brasil, onde observou as ações realizadas pelos americanos para resolvê-los.

A viagem aos EUA permitiu a Teixeira produzir um diário - com o título *Anotações de viagem aos Estados Unidos* - e um relatório. De acordo com Silva (2016), a versão original do diário de bordo possui 50 páginas manuscritas e encontra-se também sob a guarda do CPDOC da FGV. “O relatório de viagem consiste numa descrição [...] sobre [...] visita às instituições educacionais americanas e um texto de cunho teórico, uma espécie de súmula sobre a educação pragmática de John Dewey.” (Silva, 2016, p. 20). O relatório de cunho teórico, denominado *Aspectos americanos de educação*, foi publicado em 1928, em duas edições distribuídas pela Diretoria de Instrução Pública da Bahia aos professores das escolas normais e às bibliotecas. Ainda de acordo com Silva (2016), no ano de 2006 “[...] todos os textos produzidos a partir da viagem aos EUA (o diário, o relatório da excursão com o texto teórico) foram publicados em forma de livro na coleção *Anísio Teixeira* (2006, p. 29)”.

Em 1928 Teixeira retornou aos EUA, onde permaneceu por 10 meses, fez um curso de pós-graduação e tornou-se *Master of arts* pela Universidade da Columbia, em New York, ocasião em que conheceu o educador John Dewey, que transmitiu a Teixeira conhecimentos que circularam na educação brasileira. A segunda

[...] viagem de Anísio Teixeira, realizada entre meados de 1928 e 1929, levou-o para o Teachers College, em New York, e foi decisiva para a transformação pessoal que o tornaria um dos intelectuais e líderes do campo educacional mais polêmico e destacado em nosso país. (NUNES, 2007, p.11).

Por ocasião das duas viagens, Teixeira fez anotações que contêm tanto aspectos descritivos quanto reflexões pessoais e teóricas. Estudos realizados por Silva (2016) sobre os escritos europeus e americanos de Teixeira nos anos 1920 revelaram diferenças significativas entre os conteúdos dos dois conjuntos de escritos. Nos escritos europeus Teixeira dedicou-se muito mais às descrições e interpretações sobre paisagens, pessoas e culturas, sendo que as questões relativas à educação e às escolas ocupam um espaço bastante reduzido. Segundo Silva (2016), do total de 60 páginas manuscritas apenas seis são dedicadas ao registro das impressões sobre as escolas belgas. Por outro lado, no extenso conjunto de escritos americanos (119 páginas impressas) ocorre o contrário e, neles, Teixeira focaliza quase que exclusivamente as questões da educação escolar, tanto no tocante a descrições de aspectos físicos, organizacionais e outros, quanto no tocante a fundamentos teóricos da pedagogia americana.

Entretanto, nos escritos produzidos nos anos 1929 a 1951 Teixeira vai fazer o que não fez nos escritos dos anos 1920, ou seja, vai elaborar sua interpretação sobre o povo, a cultura e as instituições americanas. Nesse sentido é que a questão posta na pesquisa que dá origem a este artigo é dirigida aos escritos de Teixeira no período situado entre 1929 e 1951. Segundo Silva (2016), o sujeito que realiza as duas viagens internacionais em 1925 e 1927-1929 ainda era um jovem que não havia decidido a inclinar-se definitivamente pelas questões da educação pública. Essa juventude é delimitada em função da questão etária (menos de 30 anos), das indefinições nas preferências políticas (oscilações entre monarquia e república), das indefinições quanto ao projeto pessoal de futuro (vocações religiosa ou carreira jurídica e política) e, principalmente, da inexperiência em assuntos educacionais. Diferente é o que ocorre a partir de 1929, quando Teixeira regressa de sua segunda viagem aos EUA, após cursar mestrado na Universidade da Columbia. A segunda

[...] estadia nos Estados Unidos da América permitiu a Anísio Teixeira demarcar uma nova base social que reforçou as mudanças que vinha sofrendo em sua personalidade e identidade. [...] Anísio mergulhou na discussão de concepções filosóficas e políticas e pode abrir mão de uma percepção metafísica do mundo, abandonando a restauração e se alinhando ao liberalismo deweyano. (NUNES, 2007, p.151)

Quando Teixeira retorna ao Brasil em 1929 já é sujeito inclinado aos assuntos da escola pública e mergulha fundo na articulação do movimento escolanovista, na gestão da educação na Bahia, no

Distrito Federal e na implementação de projetos inovadores, como a Escola Parque. Essa mudança permite identificar Teixeira como outro sujeito: não mais como um jovem inseguro e indeciso, mas como um sujeito já inspirado, entusiasmado e decidido a abraçar a questão educacional.

É nesse sentido que este artigo focaliza os escritos anisianos do período de 1929 a 1951, produzidos no Brasil, nos tempos de aceleração da industrialização brasileira, na chamada era Vargas e nos tempos de Gustavo Capanema no Ministério da Educação e Saúde Pública, no calor do escolanovismo e em circunstâncias nas quais Teixeira mergulha fundo na gestão da educação pública em duas unidades da federação, além de outras experiências. O ano de 1929 é uma referência temporal para a delimitação porque é o ano que marca o fim de um ciclo na trajetória de Teixeira. Ciclo marcado pelo ingresso prematuro na gestão educacional, pelas viagens internacionais, pelo mestrado na Columbia e pela inclinação definitiva pela educação pública. De 1929 em diante Teixeira faz circular no Brasil as ideias de Dewey, atua como protagonista nas articulações escolanovista, é gestor da educação pública no Distrito Federal (DF) onde realiza uma série de inovações, inclusive a criação da Universidade do Distrito Federal, em 1935. Mas foi também em 1935 que Teixeira, incomodado pelo governo Vargas, pediu demissão do cargo público no DF e retornou à Bahia, onde cuidou de negócios particulares, leu e escreveu. O retorno de Teixeira à cena pública ocorre em 1946 quando ocupa o cargo de conselheiro de ensino superior da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura UNESCO. Em 1947 volta o comando da educação na Bahia, mediante convite do recém-eleito governador Otávio Mangabeira, para ocupar a Secretaria de Educação e Saúde, posto no qual permaneceu até o final do governo (1947-1951). O ano de 1951 é referência temporal demarcatória porque é ano que marca o início de outro ciclo na trajetória de Teixeira. Em 1951 Teixeira aproxima-se do Governo Federal e assume a função de Secretário Geral da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e, em seguida, diretor do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos).

### **ESTUDOS JÁ REALIZADOS SOBRE ANÍSIO TEIXEIRA**

Anísio Teixeira é um dos nomes mais importantes na história da educação brasileira. Seus escritos compreendem um total de 268 publicações, entre livros, artigos de revistas e jornais, entrevistas, discursos, conferências, relatórios administrativos, prefácios, obras estrangeiras e traduções. (GERIBELO, 1977). Em função de sua importância, a atuação e obra escrita de Teixeira já foram objetos de muitas dissertações, teses e livros. Para delimitar o foco da pesquisa foram consideradas duas revisões de literatura realizadas por CARVALHO (2014) e SILVA (2016).

No que diz respeito às teses e dissertações sobre Teixeira, CARVALHO (2014) realizou levantamento no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O relatório elaborado pela autora está presente no capítulo três da dissertação intitulada *Educação escolar e americanismo em escritos de 1927 e 1934 de Anísio Teixeira*. Os resultados analisados compreendem o período de 1987 a 2011, tendo como referência a palavra-chave *Anísio Teixeira*. Carvalho (2014) encontrou 52 teses, 164 dissertações de mestrado acadêmico e doze produtos de mestrado profissional, totalizando 228 produtos. Entre os 228 produtos encontrados havia 133 pesquisas em que aparecia o nome de Anísio Teixeira, mas que não se referiam ao educador brasileiro e sua obra, mas, sim, ao Instituto Nacional de Educação Anísio Teixeira (Inep). Esses produtos sobre o Inep foram excluídos por Carvalho (2014) por não adotar a obra de Teixeira como objeto de estudo ou como referencial teórico. Após este primeiro filtro, permaneceram 32 teses e 63 dissertações de mestrado acadêmico, totalizando 95 produtos. Dos 95 produtos encontrados, a autora classificou-os em dois grandes grupos, sendo um o que Teixeira aparece como objeto de estudo (49 produtos) e outro como referencial teórico (46 produtos).

As tabelas elaboradas pela autora são detalhadas a seguir.

**Tabela 1** – Produtos que contemplam Teixeira como objeto de estudo

Pensamento educacional de Anísio Teixeira	22
Projetos educacionais de Anísio Teixeira	12
Movimento Escola Nova e Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova	9
Anísio Teixeira como gestor educacional	3
Estudos biográficos sobre Anísio Teixeira	3
TOTAL	49

**Fonte:** Carvalho (2014).

**Tabela 2** – Produtos que contemplam Anísio Teixeira como referencial teórico

Formação docente	12
Pragmatismo e John Dewey	8
Administração e gestão escolar	3
Ensino da arte	3
Arquitetura escolar	3
Democratização do ensino	2
Descentralização/municipalização do ensino público	2
Reforma universitária	2
Relações com Monteiro Lobato	2
Análise do vestibular	1
Centro Educacional de Niterói	1
Ensino da matemática	1
Ensino da física	1
Igreja Católica e Anísio Teixeira	1
Iniciação científica e CNPq	1
Programa 5S	1
Psicopedagogia	1
Recreação e lazer na escola	1
Total	46

**Fonte:** Carvalho (2014).

SILVA (2016), por sua vez, complementou a revisão de estudos existentes sobre Teixeira priorizando as biografias publicadas em forma de livros. Em sua dissertação Silva (2016) destaca as seguintes publicações:

- livro intitulado *Anísio Teixeira: pensamento e ação*, organizado por Azevedo (1960), que consiste numa coletânea escrita por Gilberto Freyre, Afrânio Coutinho, Fernando de Azevedo, Darcy Ribeiro, Hermes Lima, Jaime de Abreu, Carneiro Leão, Juracy Silveira, Lourenço Filho, Gustavo Lessa, Luiz Henrique Dias Tavares, Delgado de Carvalho e Péricles Madureira de Pinho;
- livro intitulado *Anísio Teixeira: um educador singular*, de autoria de Hermano Gouveia Neto (1973). "O livro foi fruto de exaustivo estudo sobre a vida e a obra de Teixeira, além de conter registros da homenagem que lhe fizeram na Bahia, por ocasião de seu septuagésimo aniversário." (SILVA, 2016, p. 17);
- livro publicado por Geribello (1977), intitulado *Anísio Teixeira: análise e sistematização de sua obra*, no qual a autora entrelaça dados biográficos de Teixeira, fazendo interface com seus escritos, projetos realizados e outras contribuições à educação;
- livro publicado por Lima (1978), intitulado *Anísio Teixeira: estadista da educação* (LIMA, 1978). No livro Lima (1978) descreve a trajetória de Teixeira desde seu nascimento em Caetité (BA) até seus últimos projetos;
- livro de Schaeffer (1988), intitulado *Anísio Teixeira: formação e primeiras realizações*, que enfatizou o progresso do pensamento educacional de Anísio Teixeira nos primeiros onze anos de sua vida pública – 1924 a 1935;
- livro publicado por Viana Filho (2008), intitulado *Anísio Teixeira: a polêmica da educação*. No livro Viana Filho (2008) perpassa a vida de Anísio Teixeira desde o início de sua atuação pública na década de 1920, realçando detalhes de documentos, cartas e relatos de suas primeiras experiências educacionais;
- livro de (NUNES, 2000), intitulado *Anísio Teixeira: poesia da ação*. A autora investigou a trajetória de Anísio Teixeira, baseando-se na ótica de atuação do historiador, recuperando fontes primárias de arquivos pessoais e estabelecendo diálogo com autores de outras biografias;

- Clarice Nunes também publicou em 2010, na Coleção Educadores, editada pelo Ministério da Educação, o livro *Anísio Teixeira*, que descreve resumidamente sua trajetória pela educação.

Com amparo nas revisões de literatura recentemente realizadas por CARVALHO (2014) e SILVA (2016), o que foi verificado é que se a vida e obra de Teixeira já foram objetos de muitos estudos, por outro lado, a magnitude de suas intervenções na educação brasileira e a amplitude de seus escritos continua a estimular novos estudos. Em outras palavras, ainda existem questões que permanecem abertas e que justificam novas investigações. Uma dessas questões é sobre as apropriações que Teixeira fez de suas viagens internacionais, particularmente de seus contatos com a civilização americana.

Cabe enfatizar que no processo de construção do objeto de estudo deste artigo e na delimitação do recorte temporal, a principal interlocução realizada foi com as dissertações de Carvalho (2014) e de Silva (2016). Silva (2016) estudou os escritos europeus e americanos de Teixeira e fez comparações entre as duas representações elaboradas. Uma das conclusões de Silva (2016) é que Teixeira, nos escritos europeus, descreve mais a Europa, suas paisagens e suas gentes, e pouco se dedica às escolas e à pedagogia europeias. Já nos escritos americanos Silva (2016) constatou o contrário: detalhada descrição sobre as escolas e a pedagogia americana e escassa descrição da civilização americana.

### LEITURAS ANISADAS NA AMERICANIDADE

O objeto da pesquisa em andamento é um conjunto selecionado de oito obras de Teixeira escritas entre 1929 e 1951. Entre os escritos estão livros, discursos e alguns textos de caráter técnico.<sup>3</sup>

- TEIXEIRA, Anísio. Autonomia para educação na Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.11, n.29, p.89-104, jul./ago. 1947. ("Discurso proferido na Assembléia Constituinte da Bahia, em 1947, em que avalia o Capítulo de Educação e Cultura do Projeto de Constituição do Estado".)
- TEIXEIRA, Anísio. Discurso de posse do Director Geral de Instrução Pública. **Boletim de Educação Pública**. Rio de Janeiro, v.2, n.1/2, p.75-76, jan./jun. 1932.
- TEIXEIRA, Anísio. Porque "Escola Nova". **Boletim da Associação Bahiana de Educação**, Salvador, n.1, p. 2-30, 1930.
- TEIXEIRA, Anísio. Reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário: criação. **Boletim de Educação Pública**, Rio de Janeiro, v.2, n.1/2, p.110-117 jan./jun. 1932.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação progressiva**: uma introdução à filosofia da educação. 2 ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1934. 210p.
- TEIXEIRA, Anísio. **Em marcha para a democracia**: à margem dos Estados Unidos. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, s.d. [1934 ?]. 195p.
- TEIXEIRA, Anísio. Um presságio de progresso. In: XAVIER, Alberto, (Org.). **Arquitetura moderna brasileira**: depoimento de uma geração. São Paulo: Pini, 1987. p.175-177.
- TEIXEIRA, Anísio. A revolução dos nossos tempos. In: CONGRESSO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 12. Salvador, 1949. Salvador: Imprensa Oficial da Bahia, 1949. 17p.

Como já mencionado, a análise aqui desenvolvida buscando identificar as leituras anisianas da americanidade, focaliza apenas o primeiro capítulo do livro "Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos", publicado em 1934. O capítulo em questão é intitulado "O espírito da civilização americana".

Dois vocábulos significativos aparecem no título do capítulo: "espírito" e "civilização". E não se trata de um uso aleatório de tais vocábulos e sim de palavras significativas que Teixeira emprega para qualificar os EUA. A propósito, o título do capítulo expressa a tese fundamental nele presente. Para Teixeira os EUA não são apenas um povo, uma nação ou um país e sim uma civilização animada por um estado de espírito que lhe dá singularidade.

Teixeira não define o significado do vocábulo "civilização"<sup>4</sup>, mas ao longo do primeiro capítulo com suas 10 páginas incompletas o utiliza por 10 vezes. A propósito, o vocábulo "civilização" é usado de modo recorrente ao longo do livro.

O segundo vocábulo significativo empregado por Teixeira, tanto no título quanto no corpo do texto, é "espírito". Segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999), espírito é a parte imaterial do ser

<sup>3</sup> Todos os textos estão disponíveis para consulta pública na Biblioteca Virtual Anísio Teixeira, em <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/>>. Acesso em: 6 jul.2019.

<sup>4</sup> Para Braudel, civilizações "[...] são continuidades, intermináveis continuidades históricas" (BRAUDEL, 2004, p. 53), são acontecimentos longos "desembaraçados de seus detalhes supérfluos". Esses acontecimentos longos são seculares ou plurisseculares, "[...] abrangem grandes espaços de tempo, uma história que só se pode atravessar com botas de sete léguas" (p.54). É isso que purifica a noção de civilização: "Uma civilização não é pois uma dada economia, nem uma dada sociedade, mas aquilo que, através das séries de economias, das séries de sociedades, persistem em viver, só se deixando infletar muito pouco e lentamente. Só se atinge, pois, uma civilização no tempo longo, na longa duração, apreendendo um fio que não pára de se desenrolar" (BRAUDEL, 2004, p.54)

humano; é também a “parte incorpórea, inteligente, [...] o pensamento, a mente”. (p.818). Sinônimo de espírito é alma, palavra originária do latim, que significa *anima*, o que anima, o que move, o que dá vida ao corpo. Alma é o princípio gerador. Portanto, ao afirmar que os EUA constituem uma civilização que tem um espírito particular, Teixeira sustenta que se trata de uma civilização movida ou animada por princípios geradores que lhes são próprios e que lhes dão singularidade em face de outras civilizações.

Trata-se, pois, de identificar os atributos desse espírito americano. É nesse sentido que Teixeira elabora o significado de sua representação sobre os EUA: trata-se de uma civilização que possui como traço distintivo um “estado de espírito” bem definido que a anima e que a coloca em constante movimento. Esse “estado de espírito” é delineado sequencialmente nos títulos dos três tópicos que compõem o capítulo inaugural do livro: “prosperidade e idealismo”, “tradição democrática” e “renovação permanente”.

No tópico intitulado “prosperidade e idealismo”, Teixeira começa por refutar o que ele qualifica como impressões equivocadas geralmente construídas por olhares de visitantes estrangeiros que se impressionam apressadamente com as aparências. Segundo ele: “Geralmente se faz fora dos Estados Unidos uma ideia talvez grandiosa de sua civilização, mas em grande parte deformada.” Essa “ideia deformada” ou essa “compreensão superficial da América do Norte” é estimulada pela “espetaculosidade de sua grandeza material”, pela “vibração de sua vida nacional” e pela “coragem leve e fácil de romper com as convenções, e até com algumas das mais fortes tradições humanas [...]”. Essa representação “[...] deformada e superficial” é fruto de uma atitude que, segundo Teixeira: “[...] depressa julga os Estados Unidos como o país do dólar, da máquina, da supressão dos valores morais e espirituais que sempre engrandecem as conquistas mais finas das velhas civilizações. (TEIXEIRA, 2007, p. 21)

Como contraponto a esse olhar apressado que conduz a “compreensões superficiais e deformadas”, Teixeira sugere um olhar etnográfico. “Será preciso ir à América, conviver com seu povo, frequentar suas universidades, para se descer um pouco mais ao fundo dessa civilização e lobrigar o espírito que a anima”. (TEIXEIRA, 2007, p. 21)

Feita a refutação aos olhares apressados, Teixeira começa a desenhar sua representação:

[...] a primeira surpresa que agrada o visitante despreconcebido e sincero será a de perceber o lugar secundário que ocupa na mentalidade americana a imprevista prosperidade econômica que o país chegou a desfrutar. (TEIXEIRA, 2007, p. 21)

Teixeira é, inicialmente, compreensivo com as razões de ser desse olhar superficial e deformador: “Talvez, no início do desenvolvimento industrial moderno, houvesse um momento de justificado assombro diante dos portentos do homem, e o americano se excedesse no julgamento desses valores externos de sua civilização.” (TEIXEIRA, 2007, p. 22). Mas:

Depressa, porém, tal febre passou, e quem **quiser renovar o seu espírito ao contato de uma honesta e salutar filosofia de valores morais e humanos**, compreendidos na sua mais alta plenitude, tem que ir aos Estados Unidos e aprender com seus líderes um **novo idealismo**. (TEIXEIRA, 2007, p. 22, grifos nossos)

Com isso, Teixeira quer salientar que o traço distintivo da civilização americana não é a aparente e espetacular grandeza material ou a surpreendente prosperidade econômica. “A tradição americana, o que há de ficar com a lição permanente desse povo, não é puramente o industrialismo moderno, mas o espírito de sua democracia.” (TEIXEIRA, 2007, p.22).

É importante destacar duas passagens no trecho citado. O primeiro é o uso do vocábulo tradição, isso que se refere ao legado de sucessivas gerações, forjado na longa duração e que equivale a algo consistente e estável. Teixeira não hesita: a América representa uma nova tradição. É nova em função de sua juventude: não tem o fardo milenar do “passado de chumbo”, típico das velhas civilizações, que tantos obstáculos impõem ao progresso. A América descrita por Teixeira representa uma nova tradição. A propósito, o uso do vocábulo “tradição” é plenamente compatível com o vocábulo “civilização”. A rigor, mais que compatibilidade, há entre os dois vocábulos uma relação de complementaridade. O elemento inédito na tradição americana é exatamente a juventude, algo que a isenta do “passado de chumbo” ou da herança de castelos, reis, títulos nobiliárquicos, privilégios e hierarquias sociais.

A outra expressão que merece ser destacada no último trecho citado é “espírito de sua democracia”. Na perspectiva de Teixeira, o olhar apressado e superficial sobre a América do estrangeiro visitante, face à “espetaculosidade da grandeza material”, é facilmente induzido à identificação do fator econômico como traço distintivo dessa nova civilização. Entretanto, salienta Teixeira, o fator econômico existe, mas ele é consequência do espírito da democracia. Essa ênfase de Teixeira na democracia como traço distintivo da civilização americana não é algo inédito. Vale dizer que a mesma reação teve o francês Alexis de Tocqueville (2005), que viajou aos EUA 100 anos antes de Teixeira e produziu a clássica obra intitulada “A democracia na América”.

No final dos anos 1820 Tocqueville viajou aos EUA em busca de modelos arquitetônicos e administrativos para sistemas prisionais. Nessa época, a França recém republicana, convivia com a violência pós-revolucionária e com as dificuldades de efetivar práticas e instituições democráticas que permitissem a incorporação do povo à vida econômica, política e social. Essa condição levou Tocqueville a identificar a democracia como traço distintivo das instituições e dos costumes do povo americano. No final dos anos 1920 Teixeira foi aos EUA em busca inspiração para lidar com a educação escolar e achou muitas referências teóricas e práticas, ao contrário do que lhe sucedera na viagem europeia realizada dois anos antes. Entretanto, tal qual acontecera com Tocqueville, o que mais chamou a atenção de Teixeira na América foi a vida democrática.

Não há termos de comparação entre a experiência francesa de 1789 e a experiência brasileira de 1889. A perspectiva francesa de construção da república era proveniente de uma revolução com ampla participação e a experiência brasileira era proveniente de um golpe resultante de conflito entre as elites políticas e econômicas. Entretanto, algo em comum havia nos dois contextos e que, certamente, estimularam os olhares de Tocqueville e de Teixeira para a questão política. Trata-se dos obstáculos experimentados em ambos os países para a instituição da democracia: algo contrastante com a predisposição que ambos identificam na América para a mobilidade social e para a igualdade civil e política. Tanto Tocqueville quanto Teixeira se encantaram com o espírito da democracia existente nos EUA e que tanto contrastava com as realidades vividas em seus países.

É assim que Teixeira volta a salientar as representações provenientes de distintos olhares: o apressado e preconcebido do visitante estrangeiro e olhar etnográfico que resulta do desejo de descoberta de singularidades:

Tentamos, entretanto, apontar, aqui e ali, os sinais e vestígios mais esclarecedores do que está se processando, nessa parte do atlântico, um **novo estado de vida entre os homens**. (TEIXEIRA, 2007, p. 22, grifos nossos)

Ademais, o que Teixeira salienta é uma inversão na relação entre meios e fins presente nos dois olhares. O olhar etnográfico também salienta a “espetaculosidade material”. Afinal: “A grande cena aparente na América é, com efeito, a da civilização material que o povo americano construiu, mais grandiosa e magnífica do que todas as que já existiram no passado”. (TEIXEIRA, 2007, p. 22). Entretanto:

**Nada disso, porém, é um fim em si mesmo.** Antes, se o americano se deleita, como todo o mundo, com o vulto dos seus progressos, é que ele percebe, obscuramente, no seu vigoroso idealismo, que é **o homem que está melhorando, que são as suas condições de vida que estão se modificando**. (TEIXEIRA, 2007, p. 22, grifos nossos)

Progresso nas condições de vida é algo diretamente relacionado aos princípios da mobilidade individual e social, típicos do ideal de sociedade democrática: “É essa tradição de liberdade e democracia que informa poderosamente a mentalidade prática desse povo.” (TEIXEIRA, 2007, p. 24). Mas de onde vem essa mentalidade prática e esse senso de liberdade e de democracia, típicos do espírito que tanto anima civilização americana? Para Teixeira, “[...] liberdade e felicidade não são [...] dons da natureza, mas conquistas humanas.” (p. 24).

Por seu turno, se esse espírito não é um dom da natureza, como se efetiva a sua conquista e ou sua formação? Mais um vez, Teixeira traz à tona seu espírito etnográfico: “De minha parte, eu fui restaurar as fontes americanas. Ali é que estive lobrigando como eles não são os engodos que a nossa eloquente demagogia latina estivera a pique de me fazer crer”. (TEIXEIRA, 2007, p. 24). A descoberta de Teixeira remete, como não poderia deixar de ser à educação. Mas não se trata apenas da educação escolar, mas de um sistema educacional escolar finamente sintonizado com a vida social e com o conjunto das instituições sociais:

O que os Estados Unidos estão realizando através de sua educação e de suas inúmeras instituições sociais é o alargamento e expansão da vida em todos os sentidos. É uma *cultura*, uma cultura material, intelectual, moral e artística, de que todos venha a participar, que se está elaborando nessa parte do planeta. (TEIXEIRA, 2007, p. 24)

Esse é, pois, o espírito da civilização americana identificado pelo olhar etnográfico de Teixeira: prosperidade, idealismo, tradição democrática e renovação permanente. Mas, afinal, em que consiste essa nova tradição democrática que Teixeira tanto salienta. Nesse ponto é preciso salientar o ponto de vista adotado pelo estrangeiro que recusa o olhar preconcebido, julgador e apressado. Em 1934, ocasião em que publica “Em macha para a democracia: à margem dos Estados Unidos”, Teixeira tinha 34 anos e não era mais um jovem inexperiente. Se, por um lado, seu olhar é relativista, por outro lado é também o olhar de quem já tinha referências para comparações. Em 1934 já havia transcorrido cinco anos que Teixeira voltara de sua segunda estadia na América. Suas descrições e reflexões não são, portanto, condicionadas pelo impacto inicial da experiência. Pelo contrário, são reflexões amadurecidas e resultantes de uma decantação das experiências iniciais. Além desse tempo transcorrido, Teixeira já havia viajado à Europa nove anos antes onde permanecera por cerca de quatro meses, e, principalmente, era profundo conhecedor dos limites

da experiência da vida republicana no Brasil. É um olhar, portanto, que além de “restaurar as fontes americanas”, tinha referências comparativas para a análise das particularidades e do ineditismo da democracia liberal anglo-americana.

E que representação elabora esse olhar simultaneamente relativizante e comparativo de Teixeira? A elaboração é sintética: a democracia liberal anglo-americana situa-se muito além das relações entre Estado e sociedade e abrange as relações entre indivíduo e sociedade. Ademais, Teixeira não identifica na civilização americana obstáculos à democracia: “A grande tradição nacional de democracia vem com o correr dos tempos se aprofundando e se alargando.” (TEIXEIRA, 2007 p. 25). Essa tendência é resultante do espírito de liberdade, igualdade civil que se expressa nas possibilidades de mobilidade como fruto do trabalho. Esse é um fator inédito na civilização americana quando comparado à velha civilização européia.

De simples democracia política, ou de ter um voto no governo do país, passou a ser o **direito de cada indivíduo às oportunidades** necessárias para, na medida de suas forças, se desenvolver plenamente no campo econômico ou no campo social. Não só o indivíduo terá os meios ao seu alcance para a libertação de seus talentos, para a expressão total de seus valores, como a sociedade lhe fornecerá os elementos para compreender os interesses em conflito do seu país e se ajustar, na estrutura social, como unidade eficiente e benéfica. Quer dizer: “a tradição democrática não só provê ao preparo do indivíduo como tal, dando-lhe oportunidades econômicas e educativas, como ainda o prepara para a vida social.” (TEIXEIRA, 2007 p.25, grifos nossos)

Como se percebe nessa última citação, a representação que Teixeira tem da civilização americana não é a de uma cena isenta de conflitos de interesses. Mas existência de conflitos de interesses individuais não é um obstáculo a democracia. “Efetivamente existe certo conflito entre o desenvolvimento completo das capacidades individuais e os diversos e contraditórios interesses da sociedade.” O obstáculo à democracia passa a existir é quando a sociedade e suas instituições se colocam em contradição à realização das legítimas aspirações individuais. “Quando uma sociedade coloca as instituições acima do homem, pregando a lealdade a elas como suprema virtude cívica, deixa, *ipso facto*, de ser democracia.” Mas o traço distintivo da civilização americana identificado por Teixeira é exatamente aquele relativo à sintonia entre o indivíduo e as instituições sociais. E quando o indivíduo se identifica com a sociedade ou quando o indivíduo não identifica na sociedade o obstáculo à sua realização, o eu resulta dessa relação de reciprocidade é tanto o progresso individual quanto o progresso social: “Democracia, assim, é o nome por que se designa a própria aspiração humana de progresso.” (TEIXEIRA, 2007, p. 25). Nesse sentido: “Não existe democracia, poder-se-ia dizer, mas atitudes democráticas.” (TEIXEIRA, 2007, p.26). E o que define a atitude democrática é o respeito pelo indivíduo humano.

A democracia americana visa facilitar a necessária conciliação social, alargando os pontos de interesse comum, expandindo as possibilidades de contrato e integrando, tanto quanto possível, toda a estrutura social. O cidadão encontra assim, oportunidades para entender plenamente a multidão de interesses em conflito do país e se ajustar ao seu plano complexo e vasto. (TEIXEIRA, 2007, p.25).

Desse modo, segundo Teixeira, a democracia “[...] representa a expansão geral da vida em busca de formas mais ricas, mais amplas e mais satisfatórias.” (TEIXEIRA, 2007 p.25).

Por fim, o significado do terceiro elemento constitutivo do espírito da nova tradição americana, qual seja, o espírito de permanente renovação. O que Teixeira define como espírito de renovação permanente é esse dinamismo próprio da civilização americana que deriva do idealismo, se efetiva pela democracia social e se expressa na prosperidade individual e social.

Felizmente, porém, não há somente uma nova e precária prosperidade, mas um **novo idealismo**. Um **idealismo robusto e sadio** que pode confortar as inteligências mais inquietas de vida nobre e fina para a humanidade. (TEIXEIRA, 2007 p.25, grifos nossos).

E esse “novo idealismo”, “robusto e permanente” não é, na elaboração de Teixeira sobre a civilização americana, uma prerrogativa ou um monopólio das elites sociais e econômica, ou seja, dos homens e mulheres de vanguarda. Esse novo idealismo faz parte do senso comum anglo-americano. É um estado de espírito enraizado e democraticamente partilhado:

Seja o grande industrial, vitorioso na obra parcial e de realização objetiva, seja o cientista, armado (...) com instrumentos e meios de pesquisas, seja o americano comum, de salário mais elevado que todos os seus companheiros de labor nos outros países, seja a mulher americana, com sua independência quase conseguida, seja o menino ou a menina americana, com oportunidades educativas de toda ordem, oferecidas para a livre expressão dos seus nascentes talentos – **todos estarão animados do mesmo espírito sadio de um vida de trabalho árduo e corajoso**, onde as compensações só contarão quando forem de graus de uma possibilidade maior de ação e poder. (TEIXEIRA, 2007 p.26, grifos nossos).

Disso resulta uma singularidade significativa da civilização anglo-americana quando comparada à Europa:

A concepção democrática desse povo não é, assim, a simples, teoria de um velho idealismo (...). Não há, nos Estados Unidos, uma teoria de democracia contra uma prática de democracia. A primeira pode ir um pouco na frente da segunda, mas uma e outra constituem um só corpo, a presente e ativa filosofia americana de vida. (TEIXEIRA, 2007, p.29-30).

Teixeira, nessa passagem, faz um clara referência à velha civilização europeia, que elaborou o ideais de democracia mas enfrentava dificuldades de tornar tais ideais em referências partilhadas para a vida prática.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por se tratar de um produto parcial de pesquisa em andamento as considerações finais deste artigo são limitadas principalmente no tocante à sua abrangência. Isso significa que o material examinado – o capítulo primeiro do livro “Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos” – constitui apenas numa breve antecipação do que pode ser o pensamento de Teixeira sobre a civilização americana.

Entretanto, ainda que de forma limitada, o que pode ser afirmado é que, neste capítulo, Teixeira dá mostras de uma interpretação que revela um significativo entusiasmo com a civilização americana. Além disso, na leitura de Teixeira, os EUA constituem um acontecimento denso e significativo na história da civilização ocidental. Um acontecimento de tal forma significativo e inédito que Teixeira não hesita: a americanidade constitui uma civilização cujo traço matricial, ao qual deve ser creditada toda a prosperidade material, é a democracia liberal. Na leitura de Teixeira os EUA constituem um novo mundo, produzido por uma educação que resulta de uma fina sintonia entre a sociedade e suas instituições e a educação escolar.

### **REFERÊNCIAS**

- AZEVEDO, Fernando *et al.* **Anísio Teixeira: pensamento e ação.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960.
- BRAUDEL, Fernand. **Gramática das civilizações.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa.** São Paulo: Nova Fronteira, 1999. 2128p.
- CARVALHO, Darlene Olinda Costa de. **Educação escolar e americanismo em escritos de 1927 e 1934 de Anísio Teixeira.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica). PPGET/CEFET-MG. Belo Horizonte, 2014.
- GERIBELO, Wanda Pompéu. **Anísio Teixeira: análise e sistematização de sua obra.** São Paulo: Atlas, 1977.
- NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco / Ed. Massangana, 2010.
- SILVA, Reísla Suelen de Oliveira. **Representações sobre Europa e América e suas Escolas: comparação entre os escritos de viagens do jovem Anísio Teixeira (1925–1927).** 2016. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica). PPGET/CEFET-MG. Belo Horizonte, 2016.
- TEIXEIRA, Anísio. **Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos.** Rio de Janeiro: EdUFRJ, 2007.
- TOCQUEVILLE, Alexis. **A democracia na América: lei e costumes.** De certas leis e certos costumes políticos que foram naturalmente sugeridos aos americanos por seu estado social democrático. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Livro I).

# A FACULDADE LIVRE DE DIREITO DE MINAS GERAIS (1892-1927)

MARQUES, Suely Martins\*  
GONÇALVES, Irlen Antônio\*\*

## RESUMO

Este estudo se insere no contexto de criação e expansão dos cursos jurídicos no Brasil do século XIX e tem por objetivo compor a identidade da Faculdade Livre de Direito de Minas Gerais em seus primeiros anos de funcionamento. A instituição foi criada em 1892 e funcionou como entidade livre, ou seja, de iniciativa privada, até o ano de 1927. Este é o período da demarcação temporal do estudo, o tempo de sua criação até deixar de ser faculdade livre para tornar-se, regulamentada pelo Decreto n. 7.921/1927, a Faculdade de Direito da Universidade de Minas Gerais e, em 1949, quando ocorre a federalização da universidade com a publicação da Lei n. 971, de 16 de dezembro. Tornando-se a atual Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Foi instalada no dia 10 de dezembro de 1892 na capital Ouro Preto e, após 5 anos de funcionamento, é transferida para a nova capital em plena construção, Cidade de Minas que manteria o nome de Belo Horizonte. O propósito é a análise da instituição escolar “Faculdade Livre de Direito de Minas Gerais” sob a concepção da história da educação, em abordagem que pressupõe a visão da instituição nos aspectos constitutivos de uma identidade, de uma especificidade e ao mesmo tempo de característica gerais do contexto educacional. Trata-se de uma escolha teórico-metodológica que se reveste da busca pela compreensão da Faculdade em suas singularidades, problematizando os elementos encontrados por meio de questões que indaguem sobre o seu sentido e permitam a construção da identidade da instituição. O aprofundamento na análise dos seus aspectos constitutivos traz a possibilidade de compreender como, naquele tempo, a criação da Faculdade situou-se na conjuntura do Estado de Minas Gerais. Considerar os propósitos implícitos em sua implantação, entender o corpo docente e discente, a estruturação do currículo, buscando pela via interpretativa o que eles podem revelar sobre essa instituição e sobre a formação dos bacharéis em direito no Estado. Pretende-se, pela via da interpretação, (re)construir o percurso da instituição e apreender o seu sentido histórico no contexto social de sua época, na recém proclamada República, constituindo-se como componente do cenário de esforços para a ocupação do lugar de referência no Estado, na formação dos jovens das famílias mineiras, assim como entre os cursos jurídicos brasileiros. Sobretudo, o intento é compor a identidade dessa instituição escolar, lançando luz sobre essa importante expressão do cenário educacional do Estado de Minas Gerais. Desse modo, com o propósito de compor o “retrato” da Faculdade Livre de Direito de Minas Gerais, foram estabelecidas as categorias de análise que remetem ao processo de criação da Faculdade, dados sobre a espacialidade/estrutura física, a composição do corpo docente, os alunos, organização das turmas, atividades extraclasse, tipos de saberes e currículo, no intuito de compreender para quê ele formava.

**Palavras-chave:** Faculdade de Direito; Ensino; Bacharéis.

---

## INTRODUÇÃO

O tema tratado neste texto se insere no contexto de criação e expansão dos cursos jurídicos no Brasil do século XIX e tem por objetivo compor a identidade da Faculdade Livre de Direito de Minas Gerais em seus primeiros anos de funcionamento. A instituição foi criada em 1892 e funcionou como entidade livre, ou seja, de iniciativa privada, até o ano de 1927. Foi instalada no dia 10 de dezembro de 1892 na capital Ouro Preto e, após 5 anos de funcionamento, é transferida para a nova capital em plena construção, Cidade de Minas, que manteria o nome de Belo Horizonte.

A demarcação temporal do estudo é iniciada com a criação da Faculdade em 1892 até o ano de 1927 quando deixa de ser faculdade livre para tornar-se, regulamentada pelo Decreto n. 7.921/1927, a Faculdade de Direito da Universidade de Minas Gerais.

Em 1949, ocorre a federalização da universidade com a publicação da Lei n. 971, de 16 de dezembro. Tornando-se a atual Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

O propósito é a análise da instituição escolar “Faculdade Livre de Direito de Minas Gerais” sob a concepção da história da educação, em abordagem que pressupõe a visão dos aspectos constitutivos de uma identidade, de uma especificidade e ao mesmo tempo de características gerais do contexto educacional. Trata-se de uma escolha teórico-metodológica que se reveste da busca pela compreensão da Faculdade em suas singularidades, problematizando os elementos encontrados por meio de questões que indaguem sobre o seu sentido.

O aprofundamento na análise dos seus aspectos constitutivos traz a possibilidade de compreender como, naquele tempo, a sua criação situou-se na conjuntura do Estado de Minas Gerais. Considerar

---

\* Mestra em Educação Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (PPGET) do CEFET/MG, Técnica Judiciária / Psicóloga do Tribunal de Justiça de Minas Gerais (TJMG). Email: <[symmarques@gmail.com](mailto:symmarques@gmail.com)>.

\*\* Doutor em Educação, Professor do PPGET/CEFET-MG. Email: <[irlen@terra.com.br](mailto:irlen@terra.com.br)>.

os propósitos implícitos em sua implantação, entender o corpo docente e discente, a estruturação do currículo, buscando pela via interpretativa o que eles podem revelar sobre essa instituição e sobre a formação dos bacharéis em direito no Estado.

Assim, o estudo embasa-se na concepção de autores de referência no campo da história da educação, especificamente, na pesquisa sobre as instituições educacionais. Essa foi descrita como uma "nova modalidade interpretativa" e inserida em um "processo de renovação específica no campo" por Décio Gatti. (2002, p. 19.) Ele, por sua vez, um dos pesquisadores nos quais se busca este aporte teórico-metodológico, além de Justino Magalhães e Ester Buffa.

Ao situar esse campo como referencial dessa pesquisa resulta na importância de demarcar a concepção de educação em que se apoiará o seu desenvolvimento, posto que trata-se de base polissêmica. A opção conceitual destacada é observada por Justino Magalhães (2004, p.15-40), que enfatiza:

A educação como processo multivetorial e continuado de (in)formação e de desenvolvimento da pessoa realiza-se por uma interação 'consciente' das questões humanas e sociais, num permanente equilíbrio ambiental. [...] alia, por um lado, o ato e o efeito de educar/educar-se e, por outro, a formalização/institucionalização de ações e processos, compreendendo agentes, meios, públicos. [...] Ação dialógica, a educação é mudança duradoura, com sentido de futuro, é devir e construção. Mesmo em circunstâncias acentuadamente heterodoxas, a ação educativa é, em essência, reflexiva – educar é educar-se.

Destarte, falar em educação, debruçar-se sobre esse tema, é expressar toda uma carga sociológica que envolve a complexidade em que está inserida.

A pesquisadora Ester Buffa assinala que "Pesquisar uma instituição escolar é umas das formas de se estudar filosofia e história da educação brasileira, pois as instituições escolares estão impregnadas de valores e ideias educacionais." (BUFFA, 2002, p. 25.) Os estudos empreendidos por seu grupo de pesquisa embasam-se na opção metodológica que considera o particular como expressão do desenvolvimento geral. O grupo realiza o processo de investigação por meio do estabelecimento de categorias de análise que propiciem "traçar um retrato da escola com seus atores, aspectos de organização, seu cotidiano, seus rituais, sua cultura e seu significado para aquela sociedade." Menciona a importância de se considerar a seleção dos conteúdos escolares, a origem social da clientela escolar e seu destino provável. (BUFFA, 2002, p.27.)

Desse modo, com a finalidade de compor o "retrato" da Faculdade Livre de Direito de Minas Gerais, foram estabelecidas as categorias de análise que remetem ao seu processo de criação, dados sobre a espacialidade/estrutura física, a composição do corpo docente, os alunos, tipos de saberes e currículo, no intuito de compreender para quê ele formava.

Justino Magalhães (1996, p.2) assevera:

Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re)escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico.

Pretende-se, pela via da interpretação, (re)construir o percurso da instituição e apreender o seu sentido histórico no contexto social de sua época, na recém-proclamada República, constituindo-se como componente do cenário de esforços para a ocupação do lugar de referência no Estado, na formação dos jovens das famílias mineiras, assim como entre os cursos jurídicos brasileiros. Sobretudo, o intento é compor a identidade dessa instituição escolar, lançando luz sobre essa importante expressão do cenário educacional do Estado de Minas Gerais.

## **A CRIAÇÃO DOS CURSOS JURÍDICOS NO BRASIL**

A trajetória até a liberação para a criação dos cursos jurídicos no Brasil é bem longa, o que se justifica, particularmente, pela posição contrária de Portugal à criação de universidades em suas colônias, adotando medidas que as proibiam. Dessa forma, alimentava-se o vínculo de dependência. Foi permitido apenas o oferecimento do curso superior de teologia e filosofia pelas instituições de ensino dos jesuítas. De tal modo, que o primeiro curso superior do país foi o de teologia criado pelos jesuítas na Bahia em 1550, segundo dados de Luiz Antônio Cunha (2007).

Ele expõe também que as primeiras, não faculdades, mas cátedras isoladas implantadas no Brasil foram a de medicina (anatomia e cirurgia) no Rio de Janeiro e na Bahia no ano de 1808, e a de engenharia em 1810 na Academia Militar do Rio de Janeiro. Portanto, os cursos superiores que ocorriam eram limitados aos ministrados pelos jesuítas e às mencionadas cátedras isoladas. Ao longo dos anos, com o decorrer do funcionamento das cátedras, em se configurando as condições necessárias, a partir delas, foram surgindo as primeiras faculdades e academias.

Nesse período, os filhos das famílias que aspiravam à formação jurídica e dispunham de recursos eram encaminhados a Portugal para os estudos, especialmente, em sua universidade de referência, Coimbra. Durante o Império, foram também concedidas bolsas de estudo pela Coroa aos filhos dos senhores de engenho e de funcionários públicos nessa mesma universidade.

Marcos César Alvarez aponta que essa dependência da formação universitária dos estudantes brasileiros em Coimbra consistia em um "importante instrumento de subordinação". Para ele, "no período colonial, o saber jurídico no Brasil era totalmente subordinado a Portugal, tanto em termos da estrutura legal vigente quanto da formação dos quadros burocráticos e da produção e difusão das idéias jurídicas." (ALVAREZ, 2003, p. 24.)

Os afortunados que tinham a oportunidade de estudar em Coimbra quando retornavam, egressos do curso de direito, passavam a ocupar postos de destaque na estrutura burocrática, uma vez que naquela época ainda eram raros os detentores dessa formação. Ricardo Marcelo Fonseca apresenta o dado de que "entre os anos de 1772 e 1872 passaram pela Universidade de Coimbra 1.242 estudantes brasileiros [...]" (FONSECA, 2006, p. 70.)

Assim foi até o ano de 1827. Não havia no Brasil nenhuma faculdade de direito. A Corte portuguesa manifestava o receio de que fosse ministrada na colônia alguma aula de jurisprudência, conforme excerto apresentado na Revista do Arquivo Público Mineiro<sup>1</sup>, e destacado por Ricardo Marcelo Fonseca em situação que relata como "simbólica" e envolve:

[...] a solicitação das câmaras municipais de Minas Gerais que propuseram criar um centro de formação de médicos às suas próprias custas, a resposta dada pelo Conselho Ultramarino português: "que um dos mais fortes vínculos que sustentavam a dependência de nossas colônias era a necessidade de vir estudar a Portugal; que este vínculo não se devia relaxar, ... [que] o precedente poderia talvez, com alguma conjuntura para o futuro, facilitar o estabelecimento de alguma aula de jurisprudência... até chegar o ponto de cortar o vínculo de dependência." O estabelecimento de universidades no Brasil (e, como se vê, de modo particular a criação de faculdades de direito) era considerado uma ameaça ao domínio colonial. (FONSECA, 2005, p. 98.)

Diante dessa posição, pode-se inferir, por outro lado, que o estudo da jurisprudência, o conhecimento do direito, poderia se constituir no instrumental que poderia levar a colônia à liberdade, ao abrir-se a possibilidade de questionamento das relações de submissão da colônia à Portugal, ou seja, do próprio regime.

Foi somente depois de decorridos 5 anos da independência que foram criadas em 1827, nas Províncias de Olinda e São Paulo, as duas primeiras faculdades de direito. Para Luiz Antônio Cunha, assim "se completava a tríade dos cursos profissionais superiores que por tanto tempo dominaram o panorama do ensino superior no país: Medicina, Engenharia e Direito." (CUNHA, 2000, p.154.)

Dessa maneira, após a independência, "o ensino superior brasileiro, se totalmente reprimido durante o período colonial, foi forçado a evoluir a grandes saltos para suprir as necessidades do recém-formado estado e para preencher o espaço que há séculos era majoritariamente dominado por Coimbra." (OLIVEIRA, 2012, p. 197.)

Marcos César Alvarez ressalta que, "com a independência, a criação dos cursos jurídicos no Brasil e a consequente autonomização da formação das elites diante da antiga metrópole aparecem como necessidades urgentes para a afirmação da soberania nacional." Ele aponta que o consenso em torno da necessidade de fundação dessas faculdades, apesar da divergência quanto ao local de instalação, é destacado como algo que "[...] indica bem a importância estratégica que as elites do Império atribuíam à criação das instituições de ensino jurídico no país." (ALVAREZ, 2003, p. 24.)

Logo, em 1827 com a lei de 11 de agosto inicia-se a formação profissional do bacharel em Direito no país, após algumas tentativas anteriormente frustradas. São adotados os moldes da faculdade de Coimbra, de acordo com Almeida Filho, "[...] de natureza racional, dedutivista e sistemática, implanta-se no Brasil um sistema liberal e racional." (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 27.)

Tem início a construção da autonomia jurídica do país, o que abriria as perspectivas de profissionalizar a política e a construção de uma identidade nacional, reforçada inclusive com a possibilidade de formulações normativas próprias. Assim, a partir da segunda metade do século XIX, vão sobressaindo os primeiros juristas formados nas faculdades brasileiras e imprimindo o seu fazer na seara jurídica brasileira. É apontado como "um período intenso na vida acadêmica, já havia estabilidade das instituições de ensino e estas já haviam superado algumas reformas importantes, algumas gerações de alunos e professores já formavam um *corpus* de saber que

---

<sup>1</sup> **Revista do Arquivo Público Mineiro**, v. 15, p. 468, *apud* LACOMBE, Américo Jacobina A cultura jurídica. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de (org.) **História geral da civilização brasileira: o Brasil monárquico**. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. p. 420. (tomo II, v.5)

absorvia e adaptava doutrinas de um modo muito peculiar e, a partir de então, cada vez mais, autônomo.” (OLIVEIRA, 2012, p. 207.)

Conforme dados de Simões Neto<sup>2</sup> nessas duas primeiras faculdades de direito brasileiras formaram-se no período de 1831 a 1883 o total de 5.237 bacharéis. Desse total, 2.170 eram bacharéis pela então denominada Academia de Direito de São Paulo, a Faculdade do Largo de São Francisco.

Foi realizado estudo por Irlen Antônio Gonçalves sobre os mineiros que se formaram na Academia de Direito de São Paulo onde ele indica que 72% dos governantes de Minas Gerais, no período de 1889 a 1930, formaram-se em Direito, especialmente nessa faculdade. (GONÇALVES, 2012, p.80.) Destaca também que, além do objetivo de formar o profissional da área, havia na Faculdade do Largo de São Francisco o pressuposto da formação de “[...] lideranças políticas para os diversos campos da vida pública.” (GONÇALVES, 2008, p. 129.)

Sobre os fundadores da Faculdade Livre de Direito de Minas Gerais Jefferson de Almeida Pinto também avalia que “muitos cursaram o ensino jurídico da Faculdade de Direito de São Paulo e, portanto, estariam inseridos no universo político, jurídico e ideológico comum àquela instituição de ensino jurídico. Entre eles, Affonso Penna, Francisco da Veiga, Virgílio de Mello Franco, Camilo Brito, Levindo Lopes, Sabino Barroso, David Campista, Bernardo de Lima, Joaquim Ignácio de Mello e Souza, Donato Fonseca, Pádua Rezende e Theóphilo Ribeiro.” (PINTO, 2013, p. 574.) E ainda, Luiz Arnaut salienta que, em certa medida, a Faculdade de São Paulo explicaria a Faculdade mineira, uma vez que seus fundadores eram egressos dessa academia.

Contudo, a permissão para fundar faculdades livres foi concedida somente no ano de 1879. Daí por diante, houve uma profusão de instalações com a criação de 27 faculdades livres no período inicial da República, segundo dados de Luiz Antônio Cunha (2007).

Dando contornos de uma emergência do Direito, houve curiosa proliferação de faculdades de direito pelo país, criando em curto prazo várias faculdades congêneres. Arnaut (1997) assinala essa ampliação como parte da estratégia de participação política dos bacharéis nos cargos criados na organização do Estado Republicano, de toda uma estrutura que era necessário montar e ressalta também o aspecto de que se identificava nele o profissional mais apto a dirigir a Nação, sua superioridade para governar, “lidar com a coisa pública”, delineando assim a ligação do bacharel ao poder. Em contrapartida o Direito é distinguido como condição de liberdade.

Por essa linha, vale lembrar Weber (1993) que designa os bacharéis, chamando-os de “políticos profissionais” em “A Política como Vocação.” Segundo ele, o “jurista de formação universitária [...] foi de significação decisiva para a estrutura política do continente [europeu].” (WEBER, 1993, p. 60-66).

Na esteira que destaca o profissional do Direito, a burocracia estatal ia sendo composta principalmente pelos bacharéis. São exaltadas suas habilidades, sendo ele o profissional assinalado como capaz de desenvolver todo um conjunto normativo fundamental à consolidação da nova ordem e que refletissem, expressassem seus propósitos.

Salienta-se, todavia, que nenhuma universidade seria criada no país no período colonial ou mesmo no período imperial. Embora tenha havido muita discussão sobre a possibilidade de criação de uma universidade no sul do país e outra no norte, a primeira universidade teria sido criada apenas em 1909 em Manaus em decorrência da união dos prósperos extrativistas da borracha que eram seus mantenedores. Contudo, a iniciativa não se revelara duradoura. Luiz Antônio Cunha expõe que a primeira universidade do país que se mostrou duradoura foi a do Rio de Janeiro, criada em 1920 a partir da união das faculdades de medicina e engenharia, oriundas das cátedras isoladas criadas em 1808 e 1810, respectivamente, e de uma faculdade de direito. Assevera que esse foi um modelo para a quase totalidade das demais universidades que passariam a existir, ou seja, seguindo a receita de união de faculdades profissionais preexistentes. Para ele, seriam “meras justaposições de institutos isolados.” (CUNHA, 1984, p. 11.)

## **A FACULDADE LIVRE DE DIREITO DE MINAS GERAIS**

Cercada de grande expectativa, portanto, em Minas Gerais as tratativas para instalação de uma faculdade de direito frutificaram no ano de 1892. No dia 04 de dezembro, no antigo edifício da escola de farmácia em Ouro Preto, então ainda capital do Estado, ocorre a referenciada reunião denominada sessão de fundação da Faculdade Livre de Direito de Minas Gerais.

Pode-se afirmar que se trata de uma Escola de importância enorme para Minas Gerais, onde foram estabelecidas as bases da formação jurídica no Estado e por onde passaram alunos que perfileram

---

<sup>2</sup> SIMÕES NETO, Francisco Teotônio. **Os bacharéis na política e a política dos bacharéis**. 1983. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 1983. p. 207-208.

o cenário estadual e protagonizaram cenas de composição do regime republicano com sua projeção política e social<sup>3</sup>. Luiz Arnaut (1997, p.11) apresenta os dados acerca dos fundadores da Faculdade:

Esta decisão, a principal tomada na sessão realizada no dia 4 de dezembro de 1892 em Ouro Preto, no prédio da Escola de Farmácia, poderia ser considerada apenas um ato acadêmico, não fosse pelos cargos ocupados por aqueles que tomaram a iniciativa. Dos vinte e cinco fundadores da Faculdade quase todos tinham ocupado ou ocupavam cargos na República recém-proclamada. Entre os presentes encontravam-se 13 ex-Constituintes (3 federais e 10 estaduais), 1 Deputado Estadual, 7 ocupantes de cargos nomeados (1 federal e 6 estaduais), 2 ex-Presidentes de Estado nomeados e o Presidente eleito em 1892, Afonso Pena. [...] Criar uma Faculdade de Direito é uma idéia que apareceu sempre associada às idéias de progresso, de libertação de Minas e de realização de aspirações dos Inconfidentes de 1789.

Logo, justifica-se a relevância de pesquisar a Faculdade Livre de Direito de Minas Gerais, sobretudo, por sua magnitude e pelos indícios de ter sido pouco estudada. Percebem-se os indicativos de um expressivo campo a ser desvendado.

A Faculdade Livre de Direito de Minas Gerais foi instalada no dia 10 de dezembro de 1892 na capital Ouro Preto e lá teve seu funcionamento até o ano de 1896 quando é transferida para a nova capital em plena construção. A nova capital vinha sendo planejada para ser erigida sob o signo da modernidade e do progresso, todavia, marcada por intensas contradições e ambiguidades nesse processo de construção da pretendida metrópole nos moldes das grandes cidades européias.

Em Ouro Preto, o grupo dos fundadores da Faculdade deparara-se com problemas relacionados ao isolamento que as condições geográficas ali impunham. Além disso, já havia no Estado todo um movimento de escolha de uma localidade adequada para abrigar a nova capital, cidade símbolo de novos ideais. A localização de Ouro Preto, sua estrutura não planejada, além de tudo o que ela representava, limitavam essa possibilidade. Com isso, estava posta no Estado a missão de eleger outro local que pudesse fazer frente a esses ideais e propostas. “Em contrapartida, Ouro Preto simbolizava tudo aquilo que se queria negar: a dominação portuguesa, o regime escravocrata, a aristocracia colonial, a exploração das riquezas do país.” (VILHENA, 2008, p. 28.)

Sob o ideário republicano, o intento de fixar Minas Gerais como centro de poder no país era empreendido em diversos movimentos e caminhos, seja pela imprensa, educação, arquitetura, ocupação da cena política, etc. Esse é o cenário em que se inserem as tratativas para edificar a Faculdade Livre de Direito de Minas Gerais em Belo Horizonte. O clima é de otimismo, de toda uma construção de um porvir que se pretende seja mais luminoso, culto e moderno. É também marcada pela negação ou pelo distanciamento do que fora, um arraial modesto.

A vinda da Faculdade para a nova capital implicou também na busca pela sede ideal. A princípio, em caráter provisório, foi utilizada a casa da Rua Cláudio Manoel, esquina com a Rua Pernambuco onde então participaram das aulas 40 alunos. Ali aconteceram as aulas dos cursos de ciências jurídicas e sociais. Paralelamente, iam ocorrendo as negociações para construção da nova sede que abrigasse o acalentado projeto.

Nesse período, instalaram-se na cidade algumas das principais famílias da elite do Estado, que vinham compor os quadros políticos e estatais em formação, passando a conviver com os antigos habitantes do antigo Arraial Curral Del Rey. Fator que acentuava as diferenças coexistentes, mas, por sua vez, visava instaurar os novos padrões de sociedade. Logo, pelo que se buscava e pelo que ainda se mostrava ser, ou seja, sua face real, a estruturação da cidade foi marcada por antagonismos. O porvir e o velho, a ser deixado para trás, ainda convivendo lado a lado e trazendo no arcabouço das situações vividas os contrastes dessas duas realidades.

Em abril de 1900, Belo Horizonte passa a abrigar a nova sede do curso de ciências jurídicas e sociais da Faculdade Livre de Direito de Minas Gerais, instituição que irá compor o conjunto de projetos dessa nova concepção da cidade e do Estado. Seu lugar é de destaque, posto que seu diretor é eminente homem público, figura singular, com trajetória política que atravessara do Império à República, no qual se visualizava o expoente capaz e disposto a operar firmemente para a consecução desse propósito.

Afonso Augusto Moreira Penna é reverenciado como principal fundador e patrono da Faculdade. Ocupou do ano de 1891 a 1894 o cargo de Presidente do Estado de Minas Gerais, concomitantemente à direção da Faculdade. Portanto, observa-se o seu protagonismo frente aos

---

<sup>3</sup> É oportuno citar o bacharel formado na Faculdade Livre de Minas Gerais, Fernando de Mello Viana, em 1900. Esse advogado, magistrado e político nascido em Sabará, Estado de Minas Gerais, foi deputado estadual, senador, secretário de Estado, presidente (governador) de Minas Gerais (1924-1926) e vice-presidente da república no governo do 14º Presidente do Brasil, Washington Luís (15/11/1926-24/10/1930).

dois movimentos, tanto no planejamento da transferência e edificação da moderna capital, quanto na criação e manutenção da Faculdade.

Affonso Penna, tendo sido aluno da Academia de Direito de São Paulo, ali estabeleceu relações preciosas, haja vista ter participado de uma turma célebre, onde se reuniu a colegas de vulto que a partir dali ocupariam posições de destaque no país, como Rodrigues Alves, Joaquim Nabuco, Américo Brasiliense, Bias Fortes, Salvador de Mendonça e Martim Cabral. Transferidos de Recife em 1868 integraram-se à Academia de São Paulo Castro Alves e Rui Barbosa.<sup>4</sup>

Para Américo Jacobina Lacombe ao terminar o seu curso em 1870 “já tinha Afonso Pena incorporado a seus ideais políticos estas linhas fundamentais: o liberalismo, tal como se apresentava à sua geração, sem atingir a República (cujo manifesto histórico não assinou), e o abolicionismo – tudo isso sobre a base humanística e religiosa que formara no Colégio do Caraça. Sua dissertação de doutorado realizou-se a 1º de agosto de 1871. Foi o único doutoramento da turma.” (LACOMBE, 1986, p. 34.)

Em sua trajetória, Affonso Penna foi Conselheiro Imperial, tendo se ocupado de suas tarefas com assinalada dedicação e probidade. “Preocupado com as novas demandas sociais e políticas, advindas da manumissão e da conseqüente necessidade de integração do povo, especialmente o ex-escravo, à sociedade ordeira e civilizada que os políticos buscavam construir, Affonso Penna tornou-se Conselheiro de Estado. Em decorrência do novo posto, juntamente com Rui Barbosa, integrou a Comissão incumbida de organizar o novo Código Civil Brasileiro.” (LIMA, 2016, p. 87-88.)

Com a proclamação da República teve essa trajetória interrompida. Contudo, foi conduzido a participar do regime instaurado em prol de sua estabilização, embora não demonstrasse interesse em participar de cargos no novo regime político.

Affonso Penna critica o fato de no Brasil a República ter sido proclamada pela via militar, fato que fez com que o controle do poder se fixasse nas mãos da classe armada. A República resultante de um motim, e não da iniciativa popular.

Entretanto, afirmava que o povo não estava preparado para o regime republicano e manifestava essa posição. Balmaceda Guedes assevera que: “A razão fundamental que Affonso Penna alegaria mais tarde, e o seu desgosto pelo advento da República era precisamente o temor que o preocupava das convulsões sociais. Foi sempre liberal. Não poderia haver incompatibilidade entre a sua consciência e o ideário republicano. Só o afligia o receio de se implantar, não a República, mas a desordem, o arbítrio, a violação dos direitos humanos.” (GUEDES, 2016, p. 52.)

Affonso Penna viu-se à frente do movimento que vislumbrava a construção de uma nova realidade permeada pelas ideias de progresso em Minas Gerais ao ser alçado ao posto de deputado e, posteriormente senador. Retoma então a vida pública e o faz, segundo Guedes, “Abraçando a causa da República, atendera decerto ao imperativo de uma grande vocação para a vida pública, mas levava consigo o propósito de servi-la sem restrições, esforçando-se para que os ideais se transformassem em realidades. (GUEDES, 2016, p. 51.)

A trajetória política de Affonso Penna, a partir da data da fundação da Faculdade, que coincide com a posição de Presidente do Estado, foi se ampliando até culminar com a Presidência da República em 1906, drasticamente interrompida com a sua morte em 1909.

Ao assumir a Presidência da República, cercou-se de pessoas com as características que julgava essenciais. “Escolheu seus ministros pautando-se em critérios mais técnicos e menos personalísticos.” (LIMA, 2016, p. 110.) Essa postura o distanciava das práticas usuais e ao mesmo tempo o colocava na centralidade das críticas das lideranças oligárquicas.

Essa breve exposição sobre a trajetória de Affonso Penna sinaliza o peso de sua figura à frente do empreendimento para estabelecer a Faculdade no cenário estadual e nacional.

A ação do sujeito Affonso Penna, como pessoa forte para empreender essa ação em Minas Gerais, é percebida nos meandros da vida pública e no processo de consolidação da Faculdade Livre de Direito de Minas Gerais. Sua liderança à frente dessa realização é avaliada por Arnaut em sua dissertação:

A liderança exercida por Afonso Pena no grupo que levou a cabo o projeto de criar a Faculdade parece incontestável. [...] Os fundadores não só elegeram o conselheiro Pena ao cargo de diretor mas, ao lhe delegarem poder, escolheram-no para dirigi-los e também à escola. Mais do que uma escolha administrativa e/ou burocrática esta eleição se reveste de caráter político, dado que expressa o reconhecimento e

---

<sup>4</sup> Dados apresentados em LACOMBE, Américo Jacobina. **Afonso Pena e sua época**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986. p. 19.

subordinação à liderança do conselheiro. As fontes insistem neste aspecto e destacam seu empenho e dedicação à escola. Sugerindo que sem sua participação o projeto não teria sido viabilizado. [...] Os termos elogiosos com que se referem a Pena, indicam ser ele uma exceção na sociedade em que vive. O tratamento sugere ser um herói, homem incomum, destinado a realizar o que nenhum outro faria. [...] Todas as fontes utilizadas por nós são unânimes ao apontar esta liderança. Não encontramos uma só que a conteste, nem à época da fundação, nem nas memórias da escola, nem em seus cronistas. (ARNAUT, 1997, p. 32.)

A Faculdade era-lhe um projeto muito valioso, onde ele via a abertura da possibilidade de formar na instituição os jovens das famílias mineiras, proporcionando-lhes oportunidades de tornarem-se bacharéis sem o deslocamento para São Paulo ou para Recife. O texto abaixo representa bem essa pretensão nas palavras de Affonso Penna sobre a criação da Faculdade:

*Estado extenso e populoso, como é o de Minas, rico de tradições, onde é largo o campo para os cultores das terras jurídicas quer na elevada carreira da magistratura, quer na nobre carreira da advocacia e da administração, tornava-se imprescindível a criação de uma Faculdade de Direito, onde a mocidade mineira pudesse instruir-se, sem precisar transpor os limites da sua terra natal. [...] Tarefa sem dúvida espinhosa e arriscada foi a daqueles que, olhando mais para a nobreza do cometimento do que para as dificuldades de o realizar, tomaram a si a criação de uma Faculdade de Direito. A ideia, porém, patrioticamente amparada pela generosidade do povo mineiro, converteu-se em esplêndida realidade, e vai produzindo sazonados frutos. (AFFONSO PENNA apud GUEDES, 2016, p. 64.)*

Conforme explanado por Luiz Arnaut (1997, p. 23) "os novos ordenamentos políticos (a República e o federalismo) e jurídicos (as constituições federal e estadual) [...] esta obra estaria incompleta sem uma 'nova instituição': a Faculdade."

Na ata de fundação são aludidas as comissões formadas em maio do mesmo ano à casa do Dr. Levindo Lopes para tratar dos encaminhamentos

*levando a efeito a ideia de fundação de uma faculdade livre de direito em Minas, satisfazendo uma velha aspiração por tantas vezes manifestada, de cuja realização adviria grandes vantagens para o progresso deste Estado e para a mocidade, especialmente mineira, como é cioso demonstrar.<sup>5</sup>*

A Faculdade funcionou como entidade livre, ou seja, de iniciativa privada, durante 35 anos, sendo essa a periodização adotada levando-se em conta que a realidade da instituição como uma entidade privada, mas subvencionada pelo Estado traz em si muitos aspectos a serem analisados. Em que pese o investimento de recursos públicos para o funcionamento da Faculdade e a formação dos alunos. Mostra-se como um cenário carregado de uma intencionalidade sobre a qual é importante indagar.

Merece destaque a dissertação de Luiz Arnaut (1997), na qual ele explora as questões que remetem ao cenário político mineiro nas primeiras décadas da República. Situa a Faculdade Livre como um dos componentes na relação entre a Faculdade, o Direito e a República, trazendo um paralelo da ideia de liberdade que permeia o Direito e o novo regime que se instaura, além das ideias de progresso e evolução. O progresso do Estado vai estar associado à Faculdade, bem como o seu caráter redentor, de libertação de Minas, conforme ele extrai de suas fontes de pesquisa. Situa que "A modernidade da República foi, assim, identificada com a cultura jurídica, com o bacharel e com a Faculdade[...]" (ARNAUT, 1997, p. 82).

O autor destaca como "elemento de aproximação entre os fundadores: a política. Mais do que serem todos homens públicos, eram colaboradores, aliados. Isto nos leva a supor que a constituição do grupo que criou a Faculdade tem sua origem na política e não em uma possível preocupação acadêmica *stritu sensu*. Ou, como já foi dito, o retorno ao Direito sofre a mediação da experiência política e das prioridades e preocupações de governo." (ARNAUT, 1997, p. 42.)

Na Memória Histórica da Revista da Faculdade, escrita em 1896, o professor Raymundo Corrêa afirma a preponderância da ação dos fundadores onde declara que "[...] cada um dos quais só por si era uma sólida garantia de futuro e prosperidade para uma instituição desta ordem." (CORRÊA, 1896, p.178.)

Percebe-se que a ação dos fundadores da Faculdade, por via de sua notabilidade e destaque no cenário político e social da época foi marcante para que a iniciativa se tornasse uma realidade no Estado.

Augusto de Lima, lente catedrático da Faculdade, faz em texto da revista a rogativa de "que os esforços cada vez mais crescentes dos seus cooperadores, não medindo sacrifícios e só tendo em

---

<sup>5</sup> FACULDADE Livre de Direito de Minas Gerais. **Ata da Sessão Solene de Fundação.** (manusc.)

mira o remontado ideal de bem servir à instrução, à Pátria e ao Estado, façam dela uma fecunda sementeira de ciência, de justiça e de patriotismo.” (LIMA, 1898, p. 159.)

Por essa via de análise, é possível sustentar que os fundadores empregaram seus nomes para o engrandecimento da Faculdade, muito embora o exercício da docência, concomitante às posições políticas, se via relegado a segundo plano com a frequente necessidade de licenças e da atuação de substitutos.

A composição do corpo docente da Faculdade era descrita nos Estatutos, que previam a realização de concurso de alto nível de exigência. Era a forma de recrutamento, composta por várias etapas, contudo, a decisão final caberia à Congregação. Assim, Arnaut (1997, p.52) revela que:

[...] a escolha recaía sobre pessoas de destaque e em evidência. [...] Mais do que critérios objetivos de competência e capacidade, as nomeações revelam opções por pessoas conhecidas dos membros da Congregação: ou o nomeado pertencia ao círculo social do corpo docente ou estava em evidência devido à sua participação política. A primeira hipótese explicaria a presença de ex-alunos ou de parentes do corpo docente, entre os nomeados. Já a segunda, explicaria por que parte significativa das nomeações recaíram sobre desembargadores e deputados.

Na busca por aspectos constitutivos da identidade da instituição foi analisada a organização curricular adotada, sendo possível verificar que os saberes referiam-se ao disposto na legislação federal, portanto, ainda sem avanços que representassem uma especificidade do ensino na faculdade mineira. É necessário averiguar em outras fontes, nesse sentido didático, singularidades que reflitam algum aspecto inovador ou mesmo que sinalize a tentativa de empreender alguma adaptação à realidade mineira.

A autora Mizabel Derzi (1976, p. 11-12), professora da Faculdade, assinala que: “Apesar de gozar, então, de autonomia didática, administrativa e financeira, a instituição, quanto ao aspecto didático, usa moderadamente do poder de auto-regular-se. Seu objetivo, como rezam os Estatutos de sua constituição, é ensinar as matérias compreendidas nos cursos das faculdades federais [...] ela sempre procurará ajustar o seu currículo ao federal e adotar o mesmo regime escolar dentro do padrão oficial estabelecido.” E para isso, está sujeita à supervisão federal.

Derzi considera o período de 1892 a 1927 como a primeira etapa na “evolução histórica da Faculdade”. Entretanto, assinala a incompletude de dados sobre essa etapa. Seu trabalho foi realizado em 1976, logo, há mais de 40 anos e, nesse ínterim muitos registros se perderam. Nessa perspectiva, permanecem lacunas a serem preenchidas.

Já quanto à publicação da Revista da Faculdade, Jefferson de Almeida Pinto (2013, p. 586) analisa que

*os periódicos jurídicos mineiros não tinham a mesma regularidade que seus congêneres paulistas, pernambucanos ou da capital federal. [...] Mário Casassanta diz que o primeiro número da revista trouxe um esboço do Código de Processo Criminal para o estado de Minas Gerais, de autoria de Levindo Ferreira Lopes. Destaca-se ainda o papel fundamental de Augusto de Lima como diretor de redação da revista em sua tarefa nada fácil em solicitar artigos dos colegas para a publicação da revista.”*

Apesar do esforço, não foi alcançada a regularidade pretendida inicialmente.

Foi também prevista a realização de conferências como estratégia de ensino assinalada como mecanismo para estimular a desenvoltura do aluno, entretanto, não chegou a se realizar. Portanto, verifica-se que o ensino e as práticas adotadas mostravam certo distanciamento daquele prescrito nos Estatutos da Faculdade.

A análise da espacialidade é um dado que traz de 1892 a 1900 a ocupação de espaços em caráter provisório e adaptativo até que foi construída a sede que passou a abrigar a Faculdade em 1900. Também esse acontecimento foi fruto da intervenção de Affonso Penna junto ao Executivo. Ele conseguiu a garantia de que parte do orçamento do Estado seria investida na Faculdade com o objetivo de construção da sede.

A nova sede foi então construída e ali a instituição funcionou até o ano de 1958, quando foi lamentavelmente decidida a demolição do prédio cinqüentenário, considerado “obsoleto”, dando lugar à designada “Casa de Afonso Pena”. O edifício seria construído “em linhas modernas e práticas, na tentativa de superar o problema das eternas seis salas de aulas e das dependências desambiciosas e simples.”<sup>6</sup> Esses e outros aspectos são indicativos de que a Faculdade tem em si muito a revelar.

---

<sup>6</sup> Memória Histórica. **Revista da Faculdade de Direito**, Universidade de Minas Gerais, p.51, out.1958/mar. 1959.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por todo o exposto, e após anos vivenciando uma realidade de negação da possibilidade de se ver instalado o ensino superior no Estado de Minas Gerais, a fundação de uma faculdade de direito nos anos iniciais da República é acontecimento que toca profundamente a sociedade mineira, percebido em sua magnitude como marco do início de um novo tempo.

Foram enfrentadas muitas dificuldades ao longo do percurso até a instalação, marcada como evento ímpar, fruto da ação conjunta de homens que gozavam de prestígio e com ele almejavam edificar a Faculdade como peça fundamental para elevar Minas Gerais, estabelecendo-a como Estado próspero, organizado e com uma capital que representava os ideais de modernidade nos moldes de civilidade das capitais européias.

Segundo Arnaut, "A fundação da Faculdade, em dezembro de 1892, foi saudada como acontecimento de importância capital para a História de Minas. Seus fundadores, a imprensa e os homens públicos a identificavam com a maioria de Minas, elemento de progresso e velha aspiração que a Proclamação da República tornou inadiável." (ARNAUT, 2012, p. 528.)

São ilustrativas as palavras de Augusto de Lima, citado por Arnaut (1997, p.115):

A Faculdade Livre de Direito não restringe o seu apostolado ao ensino; mas procura também colaborar na formação jurídica e no engrandecimento político da terra mineira em cujo regaço maternal vai encontrando sempre alento, amparo e animação.

A Faculdade é exaltada como valoroso símbolo da sociedade mineira, sendo muito evocados o progresso, a modernidade e a ciência na fala dos membros da instituição. No entanto, esses aspectos não pareciam se traduzir na organização curricular, sendo esta análoga àquela ditada pela regulamentação federal e, para isso, submetida a supervisão. O esforço em princípio era de adequação às faculdades federais, seguindo os mesmos moldes, em respeito às normas vigentes. Esse fato, porém, não impedia seus fundadores e docentes de questioná-las e expor sua argumentação sobre as melhorias de que careciam e ainda de intervir nas outras esferas nas quais atuavam para que mudanças fossem realizadas.

Nesse sentido, é refletida a situação que se repetiria em outras ocasiões acerca do vínculo que se estabelecia entre os papéis distintos exercidos pelos fundadores/docentes/políticos/juristas. Ocorria uma mediação de um papel para o outro, num ciclo que fazia convergir esforços para uma manutenção mútua, formando uma rede de atuação e de contatos.

Outra forma em que se percebia esse vínculo, aparentemente indissociável, era nas proposições de atos normativos. Esses papéis se misturavam e sobrepunham como a compor uma só expressão, em um percurso que concorria para reafirmar os propósitos da elevação e autonomia de Minas Gerais. A atuação desses homens públicos como professores sendo interrompida ou perpassada por sua atuação no cenário político e, vice e versa, ao levarem para o debate político as questões e necessidades da Faculdade na busca de seu aperfeiçoamento.

Esse quadro remete à busca que se mantém pela compreensão da finalidade da formação ali realizada, em análise teleológica da Faculdade.

Novas questões são suscitadas ao se identificar nessa diversidade de papéis um elemento que marcou a criação e o funcionamento da Faculdade. Percebe-se que a atividade política de seus fundadores/docentes está imbricada à edificação da Faculdade.

São esses alguns dos aspectos constitutivos do retrato da Faculdade. A iniciativa de fundação de uma faculdade de direito em Minas Gerais nos anos iniciais da República se mostrou próspera. Para isso, concorreu a ação de homens públicos de renome no cenário político e social da época, situados como garantia por sua notabilidade. Assim, a faculdade, privada, recebeu donativos de diversos segmentos da sociedade e também do Estado. Daí infere-se a importância atribuída à instituição por aqueles que contribuíram para a consecução dessa valiosa obra. A ação desses sujeitos foi intensa e sistemática para alcançar o resultado da criação da Faculdade e para a sua manutenção dentre o rol de instituições de destaque.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo. **O ensino jurídico, a elite dos bacharéis e a maçonaria do séc. XIX**. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro, 2005.

ARNAUT, Luiz Duarte Haele. **Reinado do Direito (Minas Gerais – 1892-1911)**, Dissertação do Mestrado. Universidade do Estado de São Paulo (USP), 1997.

BUFFA, Ester. História e filosofia das Instituições Escolares. In: GATTI, JR., Décio; ARAÚJO, José Carlos Souza (Orgs.). **Novos temas em História da Educação Brasileira**: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: Edufu, 2002, p. 25-38.

- CUNHA, Luiz Antônio Cunha. **A universidade temporã**: o ensino superior da Colônia à Era Vargas. 3.ed. São Paulo: EdUNESP, 2007.
- CUNHA, Luiz Antônio Cunha. Diretrizes para o estudo histórico do ensino superior no Brasil. **Em aberto**, Brasília, ano 3, n. 23, set/out. 1984.
- CUNHA, Luiz Antônio Cunha. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204.
- DERZI, Misabel de A. M. **Dados para uma História da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Imprensa Universitária, 1976. (2 vs.).
- FONSECA, Ricardo Marcelo. A formação da cultura jurídica nacional e os cursos jurídicos no Brasil: uma análise preliminar (1854-1879). **Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija**, 8, p.97-116, 2005.
- GATTI JÚNIOR, Décio. A História das Instituições Educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: GATTI, JR., Décio; ARAÚJO, José Carlos Souza (Orgs.). **Novos temas em História da Educação Brasileira**: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: Edufu, 2002, p. 3-24.
- GONÇALVES, Irlen Antônio. (Org.). **Progresso, trabalho e educação profissional em Minas Gerais**. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2012.
- GONÇALVES, Irlen Antônio. Um bacharel na Secretaria do Interior e Justiça – o intelectual Delfim Moreira e a reforma do ensino em Minas Gerais. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 16, jan./abr.2008.
- GUEDES, Balmaceda. **Affonso Penna**. 2 ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2016.
- MAGALHÃES, Justino P. **Contributo para a história das instituições educativas** – entre a memória e o arquivo. Braga (Portugal): Universidade do Minho, 1996 (mimeo.).
- OLIVEIRA, Sônia Regina Martins de. Entre a retórica e a ciência: um estudo sobre os juristas brasileiros do século XIX José Maria de Avellar Brotero e Francisco de Paula Baptista. In: FONSECA, Ricardo Marcelo. (Org.). **Nova história brasileira do direito**: ferramentas e artesanias. Curitiba: Juruá, 2012. p. 197-208.
- PINTO, Jefferson de Almeida. O Periodismo e a formação do campo jurídico em Minas Gerais. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 29, n. 50, p. 571-593, maio/ago.2013.
- VILHENA, Kellen N. **Entre "sãos expansões do espírito" e "sarrilhos dos diabos"**: lazer, divertimento e vadiagem nas representações da imprensa em Belo Horizonte (1895 – 1922). 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.
- WEBER, Max. **Ciência e Política**: duas vocações. São Paulo: Cultrix, 1993.

# UMA MODERNIDADE "ADIÁVEL": OS ENTENDIMENTOS DE MODERNIDADE EM TORNO DA FALÊNCIA DO LICEU DE ARTES E OFÍCIOS DO SERRO (1880-1883)

BRANDÃO, Cláudio Henrique Pessoa\*

## RESUMO

O presente trabalho é um resultado de uma pesquisa historiográfica sobre o Liceu de Artes e Ofícios do Serro, localizado no norte de Minas Gerais. Fundado em 1880, esse Liceu foi destinado à educação profissional de meninos pobres, "desvalidos", dos 10 aos 14 anos de idade. O Liceu funcionou, de forma descontínua, menos de três anos. As correspondências enviadas e recebidas pela Secretaria de Instrução Pública de Minas Gerais e as menções a ele nos Relatórios dos Presidentes da Província levam a crer que funcionou da seguinte forma: de julho de 1880 até janeiro de 1881, quando teve uma primeira interrupção das suas atividades devido a falta de verbas. Após essa pausa, voltou a funcionar no final do mesmo ano à luz de um novo regulamento que tinha um caráter mais parcimonioso nos gastos, excluindo matérias do currículo e reduzindo os pagamentos dos funcionários. Dois foram os principais motivos que levaram à falência da instituição: os argumentos em prol de um comedimento financeiro e os argumentos de que a modernidade representada pelas escolas profissionais seria "adiável". Acerca do primeiro motivo, por trás da retórica do comedimento financeiro havia certos alinhamentos políticos entre parlamentares que permitiam que determinadas verbas fossem remanejadas para determinadas regiões. Na legislatura em que a verba para o Liceu do Serro fora definitivamente suprimida, os deputados serranos estiveram isolados na luta pela escola, diferentemente da ocasião em que fora apresentado o seu projeto de lei, em que quase a totalidade dos parlamentares foram signatários. Fato era que a Província estivera passando por uma séria crise financeira, mas não somente por esse motivo poderíamos reduzir os fatores que levaram à supressão da escola. No parlamento mineiro tratava-se de embates entre interesses regionais, entre os quais os serranos perderam a batalha pelos financiamentos provinciais dedicados ao Liceu de Artes e Ofícios do Serro. A educação profissional era tida como adiável a partir dos argumentos que tomavam as oficinas artesanais tradicionais como suficientes para o abastecimento dos mercados. Diante da necessidade de parcimônia nos gastos públicos, a modernidade representada pelas escolas profissionais seria dispensável para aquele momento, uma vez que os artesãos, mesmo tidos como "atrasados", poderiam continuar a educar os desvalidos no âmbito do próprio trabalho, tal como fora tradicionalmente. Essa questão é análoga àquela em torno da subestimação dos trabalhadores manuais, tidos como menores em relação aos intelectuais, mas indispensáveis para a construção material das sociedades.

**Palavras-chave:** Modernidade; Liceu de artes e ofícios; Educação Profissional; Serro.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um resultado de uma pesquisa historiográfica sobre o Liceu de Artes e Ofícios do Serro, localizado no norte de Minas Gerais. Fundado em 1880, esse Liceu foi destinado à educação profissional de meninos pobres, "desvalidos", dos 10 aos 14 anos de idade. De acordo com sua lei de criação (MINAS GERAIS, 1879) e seu primeiro regulamento (MINAS GERAIS, 1880b), a escola propunha oferecer dois cursos complementares, o literário e o profissional, direcionados preferencialmente para filhos de funcionários públicos, oficiais, policiais e outros empregados provinciais que tivessem caído na miséria, devido a uma crise econômica que assolava a região desde a década de 1860. O curso literário seria composto pelo ensino de Francês, Aritmética, Geometria Plana, Desenho Linear e ainda as matérias exigidas no Regulamento n.º 84 – que regia a instrução na Província – para as escolas primárias de 2.º grau: Leitura, Caligrafia, História do Brasil, História Sagrada, Noções de Geografia do Brasil. Somente o ensino de Latim seria facultativo. O Catecismo e a História Sagrada seriam ministrados por um capelão contratado especialmente para servir à escola. O curso profissional seria composto pelas oficinas de Alfaiataria, Sapataria, Marcenaria, Serralheria e Ferraria. Os professores desses ofícios poderiam ser mestres nacionais ou estrangeiros. Também haveria o ensino profissional de Música Vocal e Instrumental. Organizado como um internato, somente teriam acesso ao curso profissional os alunos internos, que teriam que permanecer por no mínimo 5 e no máximo 7 anos para completar a sua formação; o curso literário poderia ser frequentado livremente por alunos externos. O vestuário dos internos seriam o que eles mesmos produzissem nas oficinas. O material escolar, os medicamentos e a alimentação seriam fornecidos à custa do Liceu. A rotina de estudos, de trabalhos, de exercícios corporais e de recreação dos meninos seria organizada de acordo com os preceitos da higiene.

\* Mestre em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG. Licenciado e Bacharel em História pela PUC-MG. Email: <[claudiohpb@gmail.com](mailto:claudiohpb@gmail.com)>.

O Liceu funcionou, de forma descontínua, menos de três anos. As correspondências enviadas e recebidas pela Secretaria de Instrução Pública de Minas Gerais<sup>1</sup> e as menções a ele nos Relatórios dos Presidentes da Província<sup>2</sup> levam a crer que funcionou da seguinte forma: de julho de 1880 até janeiro de 1881, quando teve a primeira interrupção das suas atividades devido a falta de verbas. Após essa pausa, voltou a funcionar no final do mesmo ano à luz de um novo regulamento que tinha um caráter mais parcimonioso nos gastos, excluindo matérias do currículo e reduzindo os pagamentos dos funcionários (MINAS GERAIS, 1881b). Em meados de 1882, o seu funcionamento foi interrompido mais uma vez pelo motivo financeiro, e em 1883, mesmo com a aprovação de outro regulamento que previa ainda menos gastos (MINAS GERAIS, 1883), definitivamente suas atividades foram encerradas. Na prática, o Liceu foi anexado a uma cadeira de instrução primária superior que já funcionava em sua sede e a única oficina instalada foi a de alfaiataria.

A historiografia que contemplou o Liceu de Artes e Ofícios do Serro teve como objetivo fazer uma história panorâmica da educação profissional, incluindo-o somente como um dado acessório. Francisco Iglésias (1958), investigando a política econômica dos governos provinciais mineiros, focalizou o ensino técnico pontuando a existência e falência dos estabelecimentos a partir das fontes normativas, analisando alguns aspectos internos dos regulamentos. Para ele, o Liceu de Artes e Ofícios do Serro, tal como outras tentativas do gênero em Minas Gerais, não passou de letra morta dos legisladores. Celso Suckow Fonseca (1961) levantou em sua obra um enorme número de leis e outros documentos normativos das escolas de ensino técnico dos quatro cantos do Brasil. Sobre o Liceu de Artes e Ofícios do Serro, Fonseca descreveu os seus regulamentos e concluiu que o estabelecimento não passou de uma tentativa frustrada. Luiz Antônio Cunha (2000), que objetivou fazer uma história do ensino de ofícios no Brasil da Colônia à República, propôs uma visão geral dos Liceus de Artes e Ofícios, enfocando o do Rio de Janeiro (1857), o da Bahia (1871) e o de São Paulo (1882). Os Liceus de Artes e Ofícios do Serro e de Ouro Preto não foram incluídos em suas análises e são apenas citados a título de informação em uma nota de rodapé.

Com vistas a elaborar histórias mais panorâmicas, Iglésias, Fonseca e Cunha não alcançaram vários aspectos particulares do Liceu de Artes e Ofícios do Serro, concluindo que os motivos que determinaram a não continuidade da escola se deram pelo diminuto financiamento provincial. Objetivando um entendimento mais aprofundado sobre esse veredicto, problematizamos a constituição do Liceu de Artes e Ofícios do Serro entendendo-o como um amálgama de interesses, significados, anseios, angústias, sofrimentos, esperanças e expectativas compartilhadas, mas também em tensão. Essa escola teve pelo menos três regulamentos revistos, transformados e adaptados a partir de debates registrados nos Anais da Assembléia Legislativa Provincial de Minas Gerais. Por isso, entendemos o Liceu como fruto de uma prática e de um encontro social conflitivo que, de modo dialógico, representou a cristalização de respostas a problemas da sociedade diagnosticados a partir de um intercâmbio de idéias entre diferentes sujeitos.

O objetivo do presente artigo é apresentar a interpretação de que o Liceu de Artes e Ofícios do Serro não foi suprimido somente pelo motivo de indisponibilidade de verbas provinciais, ainda que esse fosse um problema da instrução pública provincial. O Liceu foi suprimido em um contexto de disputas políticas em torno do orçamento provincial em que os políticos serranos não conseguiram garantir a destinação de verbas suficientes para o custeio da escola. Dois argumentos foram mobilizados na Assembléia Legislativa Provincial pelo opositores do Liceu: (1) a escola seria "adiável" diante da indisponibilidade de verbas para seu custeio total, em que deputados interessados na garantia financeira de outras instituições escolares provinciais votaram pela supressão da escola; (2) o fato de que o Liceu seria "dispensável", pois no Serro existiriam tradicionais oficinas artesanais que poderiam continuar a educar a infância desvalida "como sempre houvera sido". Ou seja, o Liceu de Artes e Ofícios do Serro, tido na ocasião da apresentação do seu projeto de lei como uma incontestável melhoria moderna, fora derrotado por argumentos "anti-modernos", que diziam ser a escola desnecessária. Tais argumentos foram vocalizados por deputados que, de modo estratégico, discordavam acerca do investimento financeiro no Liceu, a fim de garantir que as verbas provinciais que seriam investidas nessa escola tivessem outros destinos: seus respectivos projetos de lei, destinados às respectivas regiões que representavam.

Para tratar do problema acerca do que tenha significado "moderno" para aqueles que se envolveram na constituição e supressão do Liceu do Serro, caminhamos na direção sugerida por Marcus Vinícius Corrêa Carvalho (2012), acerca da necessidade de se dimensionar o adensamento polissêmico do que seja "moderno". Nesse sentido, lançamos mão de dois conceitos sugeridos por Reinhart Koselleck: campo de experiência e horizonte de expectativa. Nas palavras do historiador, o campo de experiência é

---

<sup>1</sup> Encontradas no Fundo Instrução Pública (IP) do Arquivo Público Mineiro. Os documentos específicos serão referenciados no decorrer do artigo.

<sup>2</sup> Disponíveis online no *Center for Research Libraries* da Universidade de Chicago em: <<https://bit.ly/2LzyHMj>>. Acesso em: 3 jul.2019. Os documentos específicos serão referenciados no decorrer do artigo.

[...] o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento, que não estão mais, ou que não precisam mais estar presentes no conhecimento (2006, p.309).

E o horizonte de expectativa é

[...] futuro presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto. Esperança e medo, desejo e vontade, a inquietude, mas também a análise racional, a visão receptiva ou a curiosidade fazem parte da expectativa e a constituem (2006, 310).

Uma categoria não pode existir sem a outra. É somente partindo da experiência, que é passado-memória plasmado no presente, que é possível a projeção de expectativas, sejam elas boas ou ruins. Com base, então, no campo de experiência surgem as expectativas, anseios, desejos e esperanças que podem ser traduzidos em planos racionais de mudança e intervenção no tempo presente, com vistas a um futuro diferente:

Quanto menor o conteúdo de experiência, tanto maior a expectativa que se extrai dele. Quanto menor a experiência tanto maior a expectativa – eis uma fórmula para a estrutura temporal da modernidade, conceitualizada pelo “progresso” (KOSELLECK, 2006, p.326).

Tais conceitos servem, portanto, como termômetros para se medir a experiência de modernidade. Quanto mais se distancia o campo de experiências do horizonte de expectativas mais intensos são os sentimentos de moderno. Porém, como demonstraremos, para o caso do Liceu de Artes e Ofícios do Serro existia uma tradição serrana associada ao legado liberal de Teófilo Ottoni (1807-1869) que servia de combustível da modernização, entendida como o esforço de renovação, de reforma, de mudança e de transformação da experiência. As expectativas de moderno traziam em seu âmago as permanências de aspectos positivados e selecionados do passado, que não era e nem pretendia ser superado integralmente. O tradicional e o moderno eram faces da mesma moeda, experiência e expectativa se nutriam de modo recíproco. Porém, os deputados serranos que se auto-representavam como “tradicionalmente modernos” acabaram sendo derrotados nos debates parlamentares pelos deputados que utilizaram os argumentos de que tal modernidade seria dispensável ou, pelo menos, adiável.

## **O ENSINO ESCOLARIZADO DE OFÍCIOS MANUFATUREIROS: ENSINO CIENTÍFICO E RESGATE DA POBREZA**

No Brasil, junto ao processo de intensificação da urbanização impulsionado pela mudança da família real portuguesa em 1808, surgem as primeiras tentativas do ensino escolarizado de ofícios manufatureiros inspiradas nas experiências francesas, com uma conotação fortemente civilizatória<sup>3</sup>. Um marco é a inauguração no Rio de Janeiro, em 1816, da Academia Real de Ciências, Artes e Ofícios. Essa Academia foi um dos frutos da Missão Francesa contratada pela coroa portuguesa, com o fim de difundir os “conhecimentos indispensáveis para a civilização dos povos”. Tendo como modelo o Conservatório de Artes e Ofícios de Paris, a Academia separava nitidamente o setor das belas artes e o setor das artes mecânicas, respectivamente os setores da “aristocracia do talento” e das “modestas inteligências”; tratava-se de distinguir o lugar da nobreza, os “artistas”, e o lugar do povo, “artífices”. Devido a questões da ordem de seu financiamento, a configuração original da Academia não se efetivou, passando a se chamar, em 1820, “Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil”. Somente em 1826 a instituição começaria a funcionar efetivamente, com o nome de “Academia Imperial de Belas Artes”, apresentando um escopo mais reduzido em relação ao projeto original, excluindo o ensino das artes mecânicas. Na década de 1850, segundo Letícia Coelho Squeff (2000), a Academia foi submetida a um conjunto de mudanças que ficaram conhecidas como “Reforma Pedreira”, que buscaram adaptar a instituição às demandas dos progressos técnicos propagandeados pela Exposição de Londres em 1851. Foi inaugurado um curso especialmente para a formação de artífices que contou com o ensino das disciplinas de Matemática Aplicada, Desenhos Geométricos e Desenho Industrial – o Desenho era visto como o principal meio de aplicar a ciência aos saberes

---

<sup>3</sup> Antes disso, o ensino escolarizado das artes e ofícios no Brasil lança suas raízes no período colonial, com a fundação pelos jesuítas, no século XVI, das “confrarias de oficinas mecânicas”, voltadas para a formação de artesãos para os trabalhos nas Igrejas, como talha de altares, de mobiliário, de retábulos, etc. Até o século XVIII o ensino dos ofícios manufatureiros em uma forma próxima a escolar se deu nos Arsenais da Marinha e na Academia Real Militar, sendo lecionados junto aos estudos de Desenho, Geometria e Arquitetura Civil e Militar. Estas escolas militares voltaram-se prioritariamente para o recrutamento de jovens pobres vistos como potenciais criminosos (GAMA, 1986, p. 156-161). Para Luiz Antônio Cunha (2000, p. 74), no mesmo sentido do resgate da juventude desvalida, a primeira instituição voltada exclusivamente para o ensino de ofícios manufatureiros no Brasil foi a Casa Pia da Bahia fundada em 1803.

manufatureiros. Porém, tal curso se deu em paralelo ao de Belas Artes, permanecendo o critério estético que delimitava o lugar superior do artista em relação ao artífice<sup>4</sup>.

Também foi por volta de 1850 que se iniciaram paulatinamente os processos de transição da mão-de-obra cativa para a assalariada. A proibição do tráfico internacional dos escravizados em 1850 e a Lei do Ventre Livre de 1871 trouxeram a perspectiva da diminuição da mão-de-obra mesmo que os estoques de cativos não necessariamente tivessem diminuído<sup>5</sup>. Colocava-se em pauta a necessidade da formação de uma classe de trabalhadores nacionais e a possibilidade de colonizar com imigrantes. Entretanto, segundo Carla Simone Chamon e James William Goodwin Júnior (2012), o fim da escravidão e a criação das escolas profissionais não tiveram necessariamente uma relação causal. Já havia um movimento internacional em prol da criação desses estabelecimentos, no qual o Brasil passou a fazer parte<sup>6</sup>. Os discursos das escolas profissionais brasileiras, além da busca do “progresso” sempre em relação às nações tidas como “civilizadas”, também incorporaram a necessidade de moralização de um futuro proletariado nacional a partir da massa trabalhadora ex-escrava. Essa necessidade foi mais um fator que contribuiu no processo; é preciso não vincular diretamente, pois, a transição do trabalho compulsório para o livre como ‘causa’ exclusiva da criação das escolas profissionais no Brasil oitocentista.

Nesse contexto, entre 1840 e 1865 foram instaladas Casas de Educandos Artífices em nove províncias<sup>7</sup>. Segundo Luiz Antônio Cunha (2000, p. 113), tais casas eram vistas mais como obra de caridade do que de instrução pública, pois, organizadas como internatos, foram criadas para formar para o trabalho crianças desvalidas. Um dos objetivos era que elas não se tornassem criminosas e vadias, ou seja, avessas ao progresso e à civilização. Para Irma Rizzini, é um mote que aparece nos documentos dessas instituições a necessidade da “inoculação íntima do amor ao trabalho” (2004, p. 163). Para essa historiadora, junto à dimensão caritativa e filantrópica e de controle social, havia os objetivos técnicos e econômicos de formação de cidadãos úteis para a nação: as Casas de Educandos Artífices também funcionaram como formadoras de mão-de-obra especializada no período de transição entre o trabalho compulsório e o assalariado.

É também nesse movimento que surgem os Liceus de Artes e Ofícios no Brasil, que, de maneira geral, foram frutos da associação da iniciativa privada com a estatal, que lhes oferecia algum subsídio. Tais escolas foram fundadas pelas seguintes entidades filantrópicas, nos seguintes locais e datas, respectivamente: a Sociedade Propagadora das Belas-Artes do Rio de Janeiro (1856), a Sociedade de Artistas Mecânicos e Liberais do Recife (1871), a Sociedade de Artes e Ofícios da Bahia (Salvador, 1872), a Sociedade Propagadora da Instrução Popular de São Paulo (1883), a Associação Protetora da Instrução Popular em Maceió (1884) e a Sociedade Artística Ouro-pretana (Ouro Preto, 1886) (CUNHA, 2000, p. 59-80). Como podemos observar, com exceção do Liceu do Rio de Janeiro, tido como modelo, os demais foram fundados a partir de 1870.

Em 28 de setembro de 1871 foi aprovada a Lei do Ventre Livre, tida, à época, como divisor de águas do progresso moral e material da nação. Entravam em pauta as preocupações sobre os destinos dos “ingênuos” – os nascituros de mães escravizadas, que, segundo a Lei, a partir dos 8 anos ficariam sob a tutela do senhor ou do Estado. Não por acaso os Liceus de Artes e Ofícios se destinariam, de maneira geral, aos órfãos e desvalidos com idade a partir dos 8 anos. Tratava-se de educar para o trabalho a primeira geração de ingênuos. Era preciso garantir que eles fossem educados para contribuir, como futuros trabalhadores livres, para a ordem pública e social, não se degenerando em criminosos e vadios. A dimensão da formação moral do trabalhador, portanto, andava junto com a necessidade de sua formação técnica; em outras palavras, os discursos de defesa das escolas profissionais encamparam o *éthos* do trabalho que passava a circular na sociedade brasileira. Esses seriam os discursos que circulavam em torno das criações das escolas profissionais em Minas Gerais.

---

<sup>4</sup> Acerca do léxico, Maria das Graças Leal, ao pesquisar o Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, chama atenção para o uso que passou a se fazer da palavra “artista” em torno das escolas profissionais a partir da segunda metade do XIX. Para a historiadora, a referência aos estudantes como “artistas” tratava-se de um recurso para o enobrecimento do trabalho manual, uma vez que “o título de artista conferia valorização ao trabalhador; o de operário transformava esse trabalhador em simples executor, sugerindo baixo grau de talento no exercício de determinado ofício” (1996, p. 52-53).

<sup>5</sup> O fim do tráfico internacional dos escravizados em 1850 não abalou o número de escravos em Minas Gerais. Douglas Colle Libby (2013) demonstra que houve a manutenção ou mesmo o crescimento do número pela reprodução natural dos cativos, sendo que o número de africanos decresceu em relação ao número dos escravos nascidos em terras brasileiras.

<sup>6</sup> Tarquínio de Souza (1859-1908), até então tido como o primeiro historiador da educação profissional do Brasil (CHAMON, 2014a), informou sobre iniciativas para criação de escolas profissionais no século XIX nos seguintes países: França, Inglaterra, Alemanha, Áustria, Suíça, Bélgica, Holanda, Itália, Portugal, Espanha, Rússia, Dinamarca, Argentina, Chile, México e Estados Unidos. Ver: SOUZA, 1887.

<sup>7</sup> Luiz Antônio Cunha (2000, p.113) informa que foram criadas nas respectivas províncias: Pará, Maranhão, São Paulo, Piauí, Alagoas, Ceará, Sergipe, Amazonas, Rio Grande do Norte, Paraíba.

Foi em meio a estes discursos que surgiram as escolas de ensino profissional em Minas Gerais no final do século XIX, tal como analisou Chamon (2014b). Revisando as análises já clássicas de Celso Suckow Fonseca e Luiz Antônio Cunha, a historiadora afirma que as primeiras tentativas para fundação de escolas desta natureza em Minas são da década de 1870<sup>8</sup>. A primeira tentativa foi para a criação dos Institutos de Menores Artífices nas cidades de Montes Claros, Pouso Alegre e Ouro Preto, sendo o projeto de lei apresentado em 1876 na Assembléia Legislativa Provincial de Minas Gerais.

Segundo a historiadora, esse projeto teve como idealizador e defensor Francisco Luiz da Veiga, bacharel em Direito e então deputado provincial pelo Partido Conservador. Os Institutos se constituiriam como escolas primárias e seriam estatais, ou seja, sustentadas financeiramente pela Província. Defendendo uma instrução que habilitasse os "homens do trabalho", sendo eles os lavradores, artistas e operários, as escolas objetivariam concorrer para o "desenvolvimento moral e material de nossa pátria e para o aumento da riqueza pública", nas suas palavras. Considerando que os conhecimentos técnicos dos trabalhadores brasileiros eram "atrasadíssimos", a intenção era superar esse aspecto, mas também formá-los como indivíduos independentes economicamente. Diante do potencial aumento de órfãos que a Lei do Ventre Livre geraria, as escolas seriam destinadas aos desvalidos, para que não se tornassem criminosos.

Tratava-se da pauta que já expomos anteriormente, educar os órfãos desvalidos para se tornarem "operários inteligentes", "cidadãos úteis", capazes de se autogovernar moral e materialmente. O projeto não se efetivou pela indisponibilidade de verbas suficientes para custear os Institutos. Isso foi um fator dificultador comum a todas as tentativas de constituição de escolas profissionais no Brasil nas décadas finais do XIX. O projeto dos Institutos ficou engavetado por três anos, até 1879, quando foi defendido o projeto de lei do Liceu de Artes e Ofícios do Serro, que serviu de "álibi" para que a Província também se comprometesse com o projeto mais antigo dos Institutos<sup>9</sup>. Junto aos regulamentos do Liceu do Serro foram aprovadas verbas somente para a instalação do Instituto de Menores Artífices de Montes Claros, porém ambas escolas não duraram mais do que três anos, encerrando suas atividades em 1883. A Província mineira teve que esperar até 1886 para que fosse fundado, por intermédio de uma entidade filantrópica, o Liceu de Artes e Ofícios de Ouro Preto. Também com custeio de particulares, já na República, foram fundados os Liceus de Artes e Ofícios de Diamantina (1896) e de São João Del Rey (1910), conforme informou Fonseca (1861, p. 485)<sup>10</sup>.

Assim como as demais instituições de ensino de ofícios manufatureiros brasileiras e mineiras acima citadas, podemos afirmar que o Liceu de Artes e Ofícios do Serro surgiu com dois objetivos: ensinar cientificamente as técnicas artesanais e resgatar da vadiagem a infância pobre, desvalida. Porém, existiram nunces específicas dessa instituição que tiveram relação com a região para a qual foi forjada e, ato contínuo, com os planos educacionais de seu idealizador, o então deputado provincial diamantinense João da Matta Machado (1850-1901).

### **O LICEU DE ARTES E OFÍCIOS DO SERRO E O NORTE MINEIRO: "TRADIÇÃO MODERNA"**

O Liceu de Artes e Ofícios do Serro participou de um amplo projeto de industrialização, desenvolvimento técnico e afirmação regional do Norte Mineiro<sup>11</sup>. No final do século XIX, segundo José Moreira de Souza (1993), o Serro passava por reformas urbanas, "melhoramentos urbanos", termo que circulava nos jornais da cidade. Essas transformações foram vivenciadas pelas principais

<sup>8</sup> Na primeira metade do século XIX, em 1832, houve um projeto para a criação de um "Colégio para Índios", que ensinaria ofícios mecânicos. Tal projeto mesmo se tornando lei não chegou a se realizar efetivamente. A Província mineira teria que esperar até a década de 1870 para novas tentativas do gênero. (FONSECA, 1961, p. 467).

<sup>9</sup> No dia 13 de Dezembro de 1879, o Deputado Câmara sugeriu que a verba destinada ao Liceu do Serro deveria ser elevada para que também servisse para o Instituto de Menores Artífices de Montes Claros (MINAS GERAIS, 1880, p. 573). Ele dizia que a cidade estava a receber um elevado número de retirantes vindos da Bahia, cujos filhos também deveriam receber uma instrução profissional para que conseguissem sobreviver. A preocupação com essa população indigente vítima da seca que vinha ocorrendo desde 1860 também foi um fator decisivo nos argumentos em prol da criação do Liceu de Artes e Ofícios da Bahia (LEAL, 1996, p. 36).

<sup>10</sup> Ainda poderíamos citar a criação das seguintes escolas: o Instituto Agrícola de Juiz de Fora em 1871 (MINAS GERAES, 1871, p.113), o Liceu de Baependi em 1876 (COELHO, 2013), a Escola Agrícola de Piracicaba em 1880 (APM, IP1/1, Cx. 36, Doc. 72; MINAS GERAES, 1881, p. A.66); a Escola Agrícola de Curvelo em 1880 (MINAS GERAES, 1881, p. A.66); o Asilo Agrícola de Ouro Preto em 1880 (APM, IP1/1, Cx. 37, Doc. 35; MINAS GERAES, 1881, p.13).

<sup>11</sup> Marcos Lobato Martins (2010) chamou atenção para o perigo de se fazer recortes geográficos anacrônicos em pesquisas de história regional. As unidades regionais, segundo o historiador, se distinguem menos pelos determinantes naturais do que por serem socialmente produzidas a partir da materialização das relações sociais. Nesse sentido, região é espaço natural, político, técnico e cultural. O que chamaremos de Norte Mineiro nessa pesquisa refere-se a um recorte feito a partir do imaginário dos sujeitos, aos aspectos simbólicos e identitários daqueles que se autodenominavam norte-mineiros a partir das cidades do Serro e Diamantina. Trabalharemos principalmente com os sujeitos com origem nessas duas cidades.

idades do Brasil e demarcavam uma nova dinâmica urbana, como serviços públicos de encanamento e distribuição de água, iluminação, cemitérios públicos, telégrafos e relógios públicos. As recomendações de asseio e moralização tornavam-se diretrizes da organização do urbano: “higiene, polícia e moralidade” eram termos que ganhavam cada vez mais presença nos discursos dos políticos. As necessidades de salubridade pública tecnizavam o cotidiano do Serro e as instituições educacionais, submetidas a esses ditames, passavam a simbolizar o espaço da racionalidade e da ciência, necessárias à ordem pública.

Essa urbanização ocorrida no Serro também fazia parte de um amplo projeto político e econômico que envolvia todo o Norte Mineiro. Devido a uma crise internacional no mercado de diamantes, principal produto industrial e de exportação da região, foram promovidas intensas transformações nas relações de produção. As elites norte-mineiras visaram criar indústrias, diversificar as atividades agrícolas, unificar os mercados regionais, criar fundos de emancipação de escravos, abrir ferrovias, fortalecer a navegação a vapor e abrir escolas profissionais. Tornava-se premente formar uma população trabalhadora e consumidora. Os espaços urbanos passaram a ser tidos como potenciais elementos de superação da crise do diamante também por meio do fortalecimento do consumo local. Em outras palavras, era preciso que as povoações norte-mineiras se tornassem os lugares privilegiados pela circulação monetária através da venda e consumo de serviços e produtos. A monetarização das relações sociais, nesse sentido, apontava para uma nova ordem urbana, o lugar da negação do ócio (SOUZA, 1993).

Sabendo valorizar as instâncias de poder para moldar um “ambiente de negócios” que queria implantar no Norte Mineiro, o diamantinense João da Matta Machado Júnior (1850-1901), abolicionista e membro do Partido Liberal, foi um dos pioneiros no programa de desenvolvimento regional, segundo Marcos Lobato Martins (2008). Podemos citar como exemplos de iniciativas empreendidas por ele a ampliação da Estrada de Ferro Pedro II; a implantação da navegação a vapor no Rio São Francisco; a fundação de uma das primeiras indústrias têxteis mineiras, a Companhia de Santa Bárbara. Não por acaso foi Matta Machado que idealizou e fez aprovar, na condição de deputado provincial em 1879, o projeto do Liceu de Artes e Ofícios do Serro.

Aspecto relevante é que Matta Machado doutorou-se pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1874, com a tese de título “Educação Física, Moral e Intelectual da Mocidade do Rio de Janeiro, e da sua Influência sobre a Saúde”<sup>12</sup>. Discordando dos filantropos favoráveis à eugenia<sup>13</sup>, propôs uma educação dos corpos que superasse a ociosidade, a “mãe de todos os vícios” nos seus termos – expressão que ele repetiu na ocasião da defesa do projeto do Liceu de Artes e Ofícios do Serro na Assembléia Legislativa Provincial de Minas Gerais, conforme veremos adiante. Ainda na tese médica, contrapondo-se às elitizadas instituições de ensino católicas, defendeu a educação popular como forma de vulgarização da instrução para as massas, meio que as libertaria da opressão e da tirania, nos seus termos. Nesse sentido, ele defendeu a necessidade de uma reforma da instrução pública, especialmente a secundária, não somente para a Corte, mas descentralizada para toda a nação.

---

<sup>12</sup> Segundo José Gonçalves Gondra (2004), os discursos produzidos pelas teses médicas estiveram visceralmente presos à estrutura da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, onde o modelo médico-higiênico era tomado como padrão para a normatização ou “higienização” do social. A questão da educação escolar tinha lugar de relevo uma vez que tratava-se de formar corpos, mentes e corações saudáveis para compor uma nação moderna. Gondra (2004, p. 134) localizou 16 teses médicas dedicadas à temática da educação. Sobre a educação física, moral e intelectual, além do estudo de Matta Machado, somente uma tese foi encontrada, cuja autoria é de Amaro Ferreira das Neves Armonte. Essa “formação integral” fora proposta por Immanuel Kant (1724-1804) em sua obra “Sobre a Pedagogia” e por Hebert Spencer (1820-1903) em “Educação Intelectual, Moral e Física”, que muito circulou no Brasil dos oitocentos (FARIA FILHO; ZICA, 2009, P. 116). Entretanto, o principal referencial do projeto presente na tese de Matta Machado foi o francês Celestin Hippeau (1803-1883), como demonstraremos ao decorrer da dissertação.

<sup>13</sup> Em suas palavras: “(...) dizem os higienistas filantropos, preocupa aos governos o melhoramento das diferentes raças de animais domésticos, gastam-se somas avultadas para a introdução de bois e cavalos *por song*, como o fim de provocar um cruzamento favorável; o caçador cuidadosamente procura um cão para unir às suas cadelas; o criador evita a promiscuidade do sangue. Entretanto ninguém se ocupa em melhorar a espécie humana, que cada vez se degrada mais! Seria possível, atendendo a estas considerações, evitar a união de indivíduos que não ofereçam garantias de bons progenitores? Poderia a higiene criar impedimentos matrimoniais, sem o corretivo das dispensas, como faz a Igreja em relação à consanguinidade? Não; os animais nem-se levados pelo instinto cego e fatal; o homem e a mulher se aproximam arrastados por um sentimento da mais elevada ordem moral – o amor –, querer traçar barreiras a este sentimento, cingindo-o a condições de temperamento, constituição, hereditariedade, etc., é uma vã tentativa, uma aspiração talvez filantrópica, porém oposta à lei natural. Só um estado mórbido caracterizado deverá constituir impedimento ao matrimônio; separar dois corações que se amam, impedir a sua união só por meras considerações de melhoramento de espécie, seria a mais cruel das tiranias, seria mesmo equiparar o amor ao instinto da reprodução, isto é, colocar no mesmo grau o homem e o animal” (MATTACHADO, 1875, p. 38)

Matta Machado se engajou pelo menos a partir de quatro vetores que, no seu caso, nos parecem indissociáveis: o científico, o educacional, o político e o industrial. Acreditamos que o Liceu do Serro, como síntese desses vetores, fez parte de um amplo projeto político de desenvolvimento moral e material do Norte Mineiro liderado por políticos serranos e diamantinenses. “Moral”, pois estava em pauta a formação moral do trabalhador, inculcando-lhes hábitos de produtividade, eficiência e independência. Material, pois a escola profissional foi concebida para formar trabalhadores tecnicamente capacitados para atuarem na modernização<sup>14</sup> das infraestruturas comerciais e industriais da região. Tratava-se do encontro de um *éthos* enaltecido do trabalho com a necessidade da formação de uma mão-de-obra tecnicamente capacitada. A idéia é que a educação profissional esteve articulada com a industrialização, a expansão urbana e o desenvolvimento técnico do Norte Mineiro.

O projeto do Liceu foi entregue à mesa da presidência da Assembléia no dia 24 de outubro de 1879<sup>15</sup>. No *caput* foi descrito que seria “uma escola destinada especialmente à educação profissional de meninos desvalidos”, entre 10 e 14 anos. Ao expor o projeto ao parlamento mineiro, para Matta Machado seriam dois os verdadeiros motivos da escolha do Serro para sediar o Liceu: os baixos custos com imóveis naquela localidade e a condição de pobreza da sua população. Dizia ele, “queremos que a província pouco despenda com este importantíssimo estabelecimento, o que não poderemos conseguir em outra qualquer localidade”, no Serro haveria “verdadeiros palácios” que poderiam ser alugados por uma quantia muitíssimo razoável. Para realizar tais propósitos o projeto do Liceu encontrava, além das dificuldades financeiras, as críticas dos opositores de Matta Machado sobre a indisponibilidade de mestres que pudessem “desempenhar perfeitamente a sua comissão”. Mas ele insistia que no Serro seria fácil encontrar bons mestres de Alfaiataria, Sapataria e Marcenaria, razão pela qual ele indicava esses ofícios para serem ensinados no Liceu, e ainda tais ofícios poderiam “imediatamente ser úteis aos educandos”. Dizia Matta Machado: “O Serro é uma antiga cidade da província; é a antiga Vila do Príncipe, cidade de tradições”. O deputado Sr. Cornélio comentava a seguir: “É a pátria dos Ottonis, e de tantos outros que têm sido a glória do país”, e ainda “A prova é que ali florescem as idéias de liberdade” (MINAS GERAES, 1880, p. 150). Tratava-se da exaltação de uma tradição política associada ao Norte Mineiro por meio da figura do serrano Teófilo Ottoni (1807-1869).

Ottoni, tendo como modelo a “marcha para o oeste” norte-americana, ainda na primeira metade do século XIX, havia efetivado planos de desenvolvimento da região que envolviam a construção de ferrovias, a navegação a vapor e colônias de imigrantes, fundando a Colônia do Mucuri. Sobre sua fundação, afirmava que não queria colonizar com proletários, mas com sócios, com indivíduos emancipados, proprietários de si e de seus meios; tratava-se de colonizar com o *self made man*. A partir de 1860, o projeto de Ottoni parece ter sido continuado por políticos norte-mineiros que se dedicaram a defender na Assembléia Legislativa Provincial projetos que revitalizaram seus planos, especialmente as ferrovias e a navegação a vapor. Questão simbólica é que Matta Machado foi um dos norte-mineiros que se engajaram na Assembléia Provincial para a elevação do arraial de Filadélfia (antiga Colônia do Mucuri) à cidade de Teófilo Ottoni. Com relação à formação de trabalhadores, várias foram as representações em torno do Liceu de Artes e Ofícios do Serro que exaltaram a figura de Ottoni e a sua almejada classe trabalhadora capaz de se autogovernar. Ottoni passou a ser representado pelos serranos como uma espécie de “herói modernizador” da região, símbolo de um legado que impulsionava expectativas modernizadoras. Acreditamos que o Liceu de Artes e Ofícios do Serro escolarizou e atualizou tal projeto ottoniano de desenvolvimento moral-material do Norte Mineiro.

Portanto, poderíamos dizer que por meio do Liceu havia a busca de reafirmar uma “tradição de moderno” associada ao Norte Mineiro, dando ênfase ao legado modernizador ottoniano em detrimento do espaço de experiência relacionado à tradição imperial escravista e centralizadora, selecionado assim uma tradição com caracteres modernizadores. Quando os sujeitos que se envolveram na constituição da escola se referiam ao Serro como “terra de tradições”, a tradição aqui serve de combustível da modernização. Ottoni era o principal mito constituinte dessa tradição,

---

<sup>14</sup> Devemos salientar, tal como chamou atenção Marcus Vinícius Corrêa Carvalho, que o termo “modernização” foi cunhado por volta de 1950 e que aqui seria anacrônico o seu uso se não o circunstancializássemos adequadamente. Ao decorrer dessa dissertação lançaremos mão desse termo tendo em vista que “ao longo dos séculos XIX e XX, o termo modernização encampou idéias, práticas, representações e projetos de modernidade apropriados de maneira ideológica e aplicados pragmaticamente na tentativa de equiparar povos e nações que em contextos históricos específicos eram tomados como modelares do que seja modernidade, em termos econômicos, políticos e/ou sociais” (2012, p. 30).

<sup>15</sup> O projeto teve uma grande adesão. Tanto do partido conservador quanto do liberal, os signatários do projeto foram os seguintes deputados: João da Matta Machado, Henrique Sales, Silveira Drummond, Ovídio de Andrade, José Pedro Américo de Matos, Cornélio, Domingos Rogrigues Viotti, F. P. Ferreira e Costa, F. B. Rodrigues Silva, O. Pena, C; Drummond, José Pedro Xavier da Veiga, Monsenhor José Augusto, Manuel Fulgêncio, Amaral, Theophilo Pereira da Silva. (MINAS GERAES, 1880, p. 57).

pois era modernizador, queria provocar mudanças sem precedentes. Essas expectativas de moderno trazem em seu âmago as permanências de aspectos positivados do passado que não deveriam ser superados, ao contrário, deveriam ser revigorados, atualizados a partir das novas demandas da sociedade. O tradicional e o moderno eram faces da mesma moeda, experiência e expectativa se nutriam de modo recíproco, daí o paradoxo: tradição de moderno.

Além de representar a atualização de uma tradição associada ao ancestral serrano, o projeto do Liceu trazia no seu bojo valores de uma modernidade educacional. Na ocasião de apresentação do projeto do Liceu, no dia 30 de outubro de 1879, quando Matta Machado apresentou e submeteu à discussão o projeto, anunciava que tratava-se de um projeto de reforma do ensino secundário, desiderato que ele havia anunciado em sua tese médica quatro anos atrás. Naquela obra, ele defendeu mudanças nos currículos do nível secundário de ensino cujo foco era a Educação Humanística e Literária. Para ele, a instrução secundária não deveria servir somente como preparatório para os cursos superiores, mas deveria oferecer ao estudante conhecimentos científicos para que também exercesse outras profissões que não aquelas destinadas ao funcionalismo público. Defendendo o ensino dos princípios gerais das ciências, um currículo completo de instrução secundária deveria ser composto das seguintes matérias: Gramática Nacional, Matemática Elementar e Superior, Geografia, História, Filosofia, Literatura, Química, Física, Botânica, Zoologia, Economia Política e Direito Constitucional. E somente para os que quisessem seguir estudos universitários seria oferecido o ensino de Latim, Grego e de até duas línguas vivas.

Ainda do ponto de vista curricular, para romper com um ensino demasiadamente livresco, defendeu a inclusão da disciplina de "lições sobre objetos", que, apoiando-se nos argumentos de Celestin Hippeau (1803-1883)<sup>16</sup>, seria "um seguro meio de exercitar utilmente e de desenvolver nos alunos a atenção, o espírito de observação, a reflexão e o raciocínio" (MACHADO, 1875, p.75). Essa visão sobre um estudo da natureza direto e experimental fundamentava as suas opiniões sobre como deveria se organizar a instrução secundária imperial, como aprofundamento, sofisticação e complementação dos conhecimentos adquiridos na instrução primária.

O argumento de Matta Machado era o de que o Liceu viria a contribuir para uma reforma da instrução secundária na Província. Ora, por um lado, alguns liberais desejavam a supressão desse nível de ensino, voltando as prioridades para a instrução primária e para a profissional; por outro, principalmente os conservadores desejavam a continuidade do tradicional ensino do Latim. O plano do Liceu de Artes e Ofícios possivelmente conjugou justamente os dois pólos em questão: seria uma escola profissional de ensino secundário que ofereceria o ensino facultativo do Latim e o ensino obrigatório do Francês. O Liceu se constituiria como uma escola "híbrida", que forneceria tanto parte do ensino de matriz clássica, tal como já era praticado no Império, quanto o ensino técnico. Essa é a natureza reformadora do projeto do Liceu: tratava-se de uma proposta para conciliação das duas orientações, a técnica e a humanística; do progresso e da tradição.

O principal fator dificultador da realização dessa utopia reformadora seria a indisponibilidade de recursos financeiros. Respondendo à intervenção do conservador José Pedro Xavier da Veiga (1846-1900)<sup>17</sup> - "Em quanto está orçada essa despesa? 40 contos, não?" (1879, p. 150) -, Matta Machado estimou que a escola custaria no máximo quatro contos de réis para sua instalação (4:000\$000) e dezesseis (16:000\$000) para seu custeio anual. A intenção era que as despesas também fossem atenuadas com os rendimentos conseguidos com as produções manufatureiras das oficinas escolares. O valor não seria investido em vão: educar a infância desvalida em uma profissão útil para a nação, constituindo "cidadãos úteis" na medida em que se distanciariam do

---

<sup>16</sup> Celestin Hippeau foi um político e educador francês que viajou aos EUA objetivando colher dali modelos para o melhoramento da instrução na França. Segundo Maria Helena Câmara Bastos (2002), articulando os seus pareceres educacionais com os preceitos científicos, exaltava a liberdade como o valor fundamental dos EUA; liberdade nos variados sentidos: de ensino, de consciência, de religião etc. Hippeau via nos norte-americanos a realização do autogoverno - o *self government* -, conceito mobilizado pelo francês Aléxis de Toqueville que, quando ainda na primeira metade do XIX conheceu os EUA, vislumbrou ali um novo marco civilizatório baseado em um *éthos* democrático. O projeto educacional de Hippeau objetivava o progresso material, moral e intelectual dos homens, numa visão de mundo ideal, otimista e triunfante, segundo Bastos. Seu projeto liberal visava por todos os meios expandir a instrução para as classes menos favorecidas. A sua fórmula voltava-se para a formação do cidadão republicano baseado no caráter democrático da sociedade norte-americana, no que tangia a liberdade de ensino e a descentralização administrativa. Hippeau pode ter servido à Matta Machado como referencial, uma vez que a epígrafe de sua tese médica é um excerto atribuído ao francês. Sobre a circulação dos relatórios de Hippeau no Brasil oitocentista, ver também José Gonçalves Gondra (2002; 2004).

<sup>17</sup> Trata-se do sobrinho de Evaristo da Veiga, que ao lado de Teófilo Ottoni lançou críticas por meio da imprensa ao governo de Pedro I. José Pedro foi redator do Jornal A Ordem ao lado de Francisco Luiz da Veiga, o autor do projeto dos Institutos de Menores Artífices de 1876; não sabemos o grau de parentesco que tiveram, o que pode ser aludido pelo sobrenome em comum. José Pedro será o primeiro diretor do Arquivo Público Mineiro e autor das "Efemérides Mineiras". Ver: SILVA, 2006.

perigo da criminalidade. Tratava-se de educar espíritos virtuosos significados como ativos, enérgicos, laboriosos, em contraposição ao ócio, a “mãe de todos os vícios”, expressão que ele já havia lançado mão em sua tese médica.

Os deputados presentes, tanto liberais quanto conservadores, foram favoráveis ao projeto de lei do Liceu<sup>18</sup>. Ao analisar o primeiro regulamento da escola que fora aprovado, podemos afirmar que o Liceu se constituiria como uma instituição educativa moderna por, pelo menos, dois motivos: ofereceria uma educação física e moral diferente da praticada pelos internatos clericais, que lançavam mão de métodos como o castigo físico, considerado retrógrado e atrasado; e ao oferecer uma educação técnica baseada nos conhecimentos considerados como mais aperfeiçoados. O primeiro regulamento do Liceu foi organizado para que o funcionamento da escola se desse de acordo com os princípios educativos da sua lei de criação, conforme defendeu Matta Machado. Por isso, entendemos este documento como ressonância das idéias defendidas por Matta Machado em sua tese médica, como tentativa de efetivação de uma reforma da instrução secundária e da difusão de uma educação popular pautada nos valores da racionalidade científica, cujo núcleo de seu currículo seria formado pelas disciplinas de Língua Francesa, Aritmética, Geometria Plana e Desenho Linear.

Esse currículo daria ao ensino escolarizado e científico dos ofícios uma outra qualidade, tal como observou Maria das Graças de Andrade Leal sobre o Liceu de Artes e Ofícios da Bahia: “foi o momento de promover-se a dignificação e enobrecimento do trabalho, a partir da sua aliança com a ciência” (1996, p. 118). Para superar a ignorância, tida como fator de perigo social, era preciso ensinar as ciências para a superação das imperfeições técnicas e morais dos trabalhadores. Essa dimensão também foi observada por Lucílio Luís Silva em torno do Liceu de Artes e Ofícios de Ouro Preto, cujo currículo escolar tinha um caráter fortemente científico (2009, p. 74). Marcelo Mac Cord (2009), para o caso do Liceu de Artes e Ofícios do Recife, afirmou que o ensino de conhecimentos científicos – como a Geometria e o Desenho Linear aplicado às artes mecânicas – foi tido como fator de combate ao estigma do aviltamento dos trabalhos manuais, do “defeito mecânico” nos termos do historiador. Os saberes artesanais que tinham como principal forma de transmissão a oralidade e as demonstrações práticas eram tidos como “rotineiros”, “viciosos” e “sem método”. As matemáticas forneceriam, portanto, os métodos necessários para elevar esses saberes “populares” a saberes científicos, capacitando os artífices em todo um conjunto de princípios que possibilitariam ir além do aprendizado adquirido somente pelo tirocínio artesanal. O Liceu de Artes e Ofícios dignificaria moralmente os ofícios mecânicos, que, aprendidos no espaço escolar, passaram a ser associados aos nobres conhecimentos da ciência.

É preciso ponderar, todavia, que afirmar que os saberes artesanais não escolarizados eram “sem método” ou “sem sistematizações”, nesses termos, é repetir a carga discriminatória contida nos discursos dos sujeitos que, tendo a matemática como “verdadeiro saber”, deslegitimavam os saberes étnico-profissionais não organizados pelos estatutos ontológicos e gnosiológicos concernentes à tradição filosófica das ciências ocidentais. Tal como observou Lucílio Luís Silva, essa escolarização dos saberes manufatureiros desqualificava os conhecimentos organizados oralmente (2009, p. 102).

Loredana Ribeiro (2013), pesquisando o garimpo tradicional diamantinense, observou que, no final do século XIX, legisladores e cientistas, criando um discurso científico sobre a mineração, imputaram às técnicas tradicionais de garimpo a culpa pela decadência, a improdutividade e a pobreza da região. Isso é análogo aos discursos em prol da criação de escolas profissionais, que defendiam o “trabalho inteligente”, depreciando os trabalhadores tradicionais e os responsabilizando pelo “atraso técnico” da nação. Para esta historiadora-arqueóloga, tratava-se da construção de um discurso de subalternidade tecnológica dos saberes locais e tradicionais, representando os trabalhadores como teimosos, ignorantes e preguiçosos.

Desse ponto de vista, as escolas profissionais surgem como potencializadoras de um processo civilizador-modernizador, impondo aos saberes artesanais tradicionais o estigma do atraso. Escolarizando tais saberes, submetendo-os aos seus tempos e sistematizações, a escola provavelmente promoveria uma mudança na “cultura dos ofícios”, que, para Maria Eliza Linhares Borges, é “um conjunto de modos artesanais de produzir, pautados por regras, saberes, gestos, valores, crenças, comportamentos e rede de sociabilidades específicas” (2011, p. 486).

Ao serem escolarizados, os saberes artesanais e a cultura dos ofícios provavelmente adquiriam um novo caráter, não mais submetido aos imperativos da oficina, mas aos imperativos escolares. Aos alunos do Liceu do Serro, segundo o seu regulamento, estavam previstos o ensino de Marcenaria,

---

<sup>18</sup> Os signatários do projeto foram os seguintes deputados: João da Matta Machado, Henrique Sales, Silveira Drummond, Ovídio de Andrade, José Pedro Américo de Matos, Cornélio, Domingos Rogrigues Viotti, F. P. Ferreira e Costa, F. B. Rodrigues Silva, O. Pena, C; Drummond, José Pedro Xavier da Veiga, Monsenhor José Augusto, Manuel Fulgêncio, Amaral, Theophilo Pereira da Silva. (MINAS GERAES, 1880, p. 57).

Serralheria, Sapataria, Ferraria e Alfaiataria. Somente este último ofício chegou a ter um mestre contratado. Os termos do contrato firmado com o mestre alfaiate Joaquim Ribeiro Peixoto indiciam qual seria o imperativo da oficina-escola: "Ensinar teórica e praticamente aos alunos do Liceu o ofício de alfaiate de modo metódico, e segundo as práticas mais aperfeiçoadas atualmente". Trata-se da ênfase sobre a particularidade que deveria ter o ensino escolar em relação ao ensino prático da oficina artesanal. No Liceu, o ensino não deveria ser somente prático, mas também teórico. De modo metódico, no sentido de sistemático e organizado de acordo com os parâmetros escolares, o mestre deveria ensinar as práticas "mais aperfeiçoadas atualmente". O pleonasmo nesta frase pode ser tomado como um coeficiente temporal de mudança, nos indica o grau da expectativa de moderno projetada no ensino do ofício. Como se não bastasse prescrever a necessidade de um ensino aperfeiçoado ou, com ainda mais ênfase, "mais" aperfeiçoado, este ainda deveria ser o "mais atual". O ideal de formação no Liceu seria de que o aluno se tornasse um trabalhador distinto, um "aristocrata do trabalho" nos termos de Hobsbawm (2000), uma vez que adquiriria as mais aperfeiçoadas capacidades técnicas de seu ofício. Não por acaso tanto Matta Machado como outros defensores do Liceu, tiveram-no como possibilidade de que se tornasse uma escola-modelo para toda a região; um documento ainda dizia que o Liceu deveria formar "bons professores de artes e ofícios"<sup>19</sup>. O ensino artístico-científico de ponta que seria oferecido pela escola deveria romper com o espaço de experiência caracterizado pelas técnicas tradicionais, tidas como "rotineiras", "imperfeitas" e "viciosas". Tal como era previsto no regulamento do Liceu, os alunos se vestiriam de preferência com o que produzissem nas oficinas escolares. Poderíamos afirmar que os alunos do Liceu serrano, portanto, "vestiriam a modernidade" que produzissem com suas próprias mãos.

Porém, esse ideal do início da constituição do Liceu passou a ser constrangido pela falta de recursos financeiros provinciais para o custeio da escola. Daí, um processo de precarização dos regulamentos se desenrolou a partir das decisões tomadas pelos parlamentares acerca da contemplação da escola nas leis de orçamento. Além do regulamento original, foram aprovados mais dois regulamentos, cada um deles organizados de modo que a escola se tornasse menos custosa; aos poucos o Liceu foi se afastando dos objetivos de sua concepção como havia planejado Matta Machado, devido ao definhamento do escopo de seu projeto antes mesmo de sua consolidação.

### **UM LICEU "ADIÁVEL" E "DISPENSÁVEL"**

Considerando que no seu estado financeiro atual não pode a província prover a todas as necessidades do ensino publico, principalmente no que diz respeito à construção de casas escolares, melhoramento das atuais, aquisição de mobília, material técnico e livros para distribuição gratuita pelos alunos pobres sem a decretação do imposto escolar, com aplicação especial às urgências destes serviços, imposto justo e equitativo, existentes em outros países mais adiantados neste particular e que se podem dizer modelos a respeito da organização do ensino publico [...] (ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO, 1885)

Entre os anos de 1879 e 1884 o orçamento para Instrução Pública representou aproximadamente 30% do orçamento provincial, sendo colocado em 1º lugar no rol de prioridades orçamentárias (PAULA, 2000, p. 51). Embora a instrução fosse tomada como prioridade era muitíssimo dispendiosa, a ponto de a Província não conseguir custear escolas e materiais suficientes para atender toda a população almejada. As palavras acima transcritas pertencentes ao parecer de João Nepomuceno Kubitschek<sup>20</sup>, presidente do Conselho Diretor da Instrução Pública Provincial em 1885, demonstram o seu lamento pelo fato de não poder proceder a diversos melhoramentos da instrução sem que se criasse um imposto escolar. No mesmo teor desta carta, as correspondências que tramitaram na administração da instrução pública da Província, nas décadas de 1870-80, atestam como o estado "pouco lisonjeiro" das finanças provinciais foi sentido no seu cotidiano. Cobranças de que os mapas de frequência de alunos fossem preenchidos em dia pelos professores a fim de que os "investimentos não fossem feitos em vão"; constatações de que a quota do orçamento não seria suficiente para custeio de cadeiras de instrução primária; autorizações não feitas para compras de livros de aritmética e tabuadas; ordens para aluguéis de casas para instrução que foram cessadas. Esses foram alguns dos cortes financeiros que a Secretaria de Instrução lamentava em proceder.

Foi nesse contexto que foram travados debates parlamentares que cogitaram a supressão de diversos serviços da instrução pública objetivando equilibrar as despesas. Dos serviços que estiveram nessa pauta, podemos citar a possibilidade da supressão do ensino de Latim na

<sup>19</sup> ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO, 1880a.

<sup>20</sup> Avô do futuro presidente da república Juscelino Kubitschek, também natural de Diamantina/MG. João Nepomuceno Kubitschek também fora diretor da Escola Normal de Diamantina e teve relações próximas com a família Matta Machado.

Província, da Escola Normal de Campanha, da Escola Agrícola de Itabira, da Escola Agrícola do Piracicaba e do ensino das línguas italiana e alemã oferecido pelo Liceu Mineiro. Ao lado do Liceu de Artes e Ofícios do Serro e dos Institutos de Menores Artífices de Montes Claros, Pouso Alegre e Ouro Preto, tais serviços, mesmo tidos como inquestionavelmente positivos, foram considerados como “adiáveis”, diante da frágil situação financeira provincial.

Diante dos diagnósticos sobre a indisponibilidade de verbas, passou a ganhar centralidade em 1882 um argumento antes secundário, que fora mobilizado contra a abertura de escolas profissionais. Ainda em 1880, o deputado Chagas Lobato criticou a abertura de escolas agrícolas na Província diante da indisponibilidade de recursos financeiros. Na falta das escolas modernas deveria continuar a maneira rudimentar de trabalhar:

[...] todos sabem que nossa província ainda não se acha em estado de poder fazer sua cultura pelos meios que as escolas ensinam; todos sabem que, enquanto houver matas, os instrumentos hão de ser machado e fogo! (MINAS GERAES, 1881a, p. 412).

“Machado e fogo”, eis as técnicas que Chagas Lobato defendia para que os trabalhadores contribuíssem para o progresso provincial. Para ele a escola profissional seria dispensável. Sua postura nos permite pensar que, por mais que políticos reconhecessem que tais escolas seriam importantes para o desenvolvimento econômico, os métodos rústicos dos trabalhadores seriam suficientes para atender as demandas por produtos. Mesmo o saber-fazer tradicional sendo menosprezado como “rotineiro” ou “atrasado”, havia o reconhecimento de que seria suficiente para as necessidades produtivas. É o paradoxo da subestimação do trabalho manual que convive com o reconhecimento social de sua necessidade e utilidade prática. Para Lobato, não seria o momento em que escolas como o Liceu de Artes e Ofícios do Serro deveriam ser estabelecidas, tal modernidade seria “adiável”; na impossibilidade do moderno, que conservasse o tradicional. Um ponto de vista próximo ao de Lobato era o do liberal Costa Sena, que declarava que não teria votado pelo Liceu se estivesse presente na sessão que o aprovou, mas que defendia a sua continuidade justamente pelo fato de ter sido aprovado dentro dos trâmites legais, e, portanto, deveria ser salvaguardado pela lei. Nas suas palavras, ao dizer por que teria sido contrário a criação do Liceu:

[...] é inútil, porque não precisamos atualmente de um corpo de operários; os profissionais que temos nas indústrias que vão ser ensinadas naquele liceu satisfazem bem as nossas necessidades, suprem abundantemente o nosso consumo. (MINAS GERAES, 1881a, p. 396)

Os trabalhadores e a sua forma tradicional de produção seriam suficientes para o consumo da região. A escola somente seria verdadeiramente útil se existissem mestres capacitados nos saberes previstos pela proposta da escola. Em outras palavras, a região tinha abundância de artífices, mas não existiriam mestres versados nas linguagens científicas da Matemática e dos Desenhos Geométricos. Ainda que houvesse, os parcos vencimentos oferecidos não seriam suficientes para que se sentissem motivados para desempenhar a docência. Dessa forma, o ensino científico seria dispensável, uma vez que o corpo de operários disponíveis na Província, por meio de seu tradicional saber-fazer, seriam suficientes para suprir o consumo.

Com argumentos semelhantes, o conservador José Pedro Xavier da Veiga – que na ocasião de defesa do projeto de Liceu foi o principal opositor de Matta Machado – defendeu veementemente a necessidade da redução dos gastos com a escola serrana. Argumentando que não havia a necessidade de abertura de oficinas-escolares que ensinassem ofícios abundantes na Província, ele convencia a Assembléia de que os investimentos seriam feitos em vão. Via as escolas profissionais como instituições muito dispendiosas e aparatosas. Dizia não compreender a vantagem de a Província fazer despesas com a “manutenção de oficinas que são encontradas nos lugarejos mais insignificantes, mais obscuros, oficinas que nada importam para o adiantamento de nossa civilização, nem para o melhoramento das artes”. (1882, p. 398). Justificava que em inúmeras freguesias não existiam escolas para nenhum dos sexos, quando existiam os professores eram mal pagos, e ainda havia freguesias com falta de viação regular. Para Xavier da Veiga, não se justificaria a manutenção de instituições “inúteis” ou pelo menos “muito adiáveis”, que poderia aliviar a difícil situação financeira provincial:

Mas, sr. presidente, quanto temos tantas outras necessidades, alias urgentes, a satisfazer, quando precisamos levar a instrução primária aos últimos recantos da província, não podemos sustentar naquele estabelecimento oficinas de sapateiro e alfaiate, quando naquela, como em todas as localidades da província, há oficinas particulares, onde a infância desvalida pode perfeitamente aprender esses ofícios (MINAS GERAES, 1882, p. 826).

Diante da necessidade de parcimônia nos gastos, e tendo o ensino primário prioridade, a escola de ofícios manufatureiros surge como dispensável. As próprias oficinas artesanais, que se consolidaram na sociedade e na cultura como o lugar da educação de aprendizes desvalidos, eram

suficientes para dar continuidade à formação no trabalho e para o trabalho. Nesse contexto, Xavier da Veiga não levava em consideração a natureza do ensino dos ofícios no Liceu. Tal como analisamos mais acima, tratava-se de ensinar os ofícios nos métodos mais aperfeiçoados e modernos. Acompanhando as transformações urbanas, a oficina do Liceu deveria se constituir como referência para as tendências mais modernas no que concernia à técnica manufatureira. Mesmo que as oficinas artesanais da cidade fossem capazes de acompanhar as novidades técnicas, o que seria próprio do Liceu é o fato de que os saberes artesanais seriam ensinados cientificamente, imperativo que a escola reivindicava para si como o arcabouço dos conhecimentos científicos, tidos como símbolos do progresso e da civilização.

Xavier da Veiga ainda acusou o fato de que as escolas profissionais, da forma como estavam sendo organizadas, eram verdadeiros meios para desenvolver a empregomania com o espírito de patronato e afilhadagem que tanto dominaria, nas suas palavras, “nosso desgraçado país”. Mesmo referindo-se às escolas profissionais de modo genérico, essa crítica poderia ter sido feita indiretamente ao Liceu do Serro, que congregava sujeitos com íntima relação de parentesco, se constituindo praticamente como um “patronato”. Aos olhos de Xavier da Veiga, escolas constituídas nesse sistema serviriam somente para garantir os empregos de afilhados políticos. Não podemos excluir essa possibilidade em relação ao Liceu do Serro que congregava sujeitos com relações privadas muito próximas<sup>21</sup>; ainda, seus regulamentos previam que seria direcionado preferencialmente para filhos de funcionários públicos, oficiais, policiais e outros empregados provinciais que tivessem caído na miséria, ou seja, os filhos dos sujeitos pertencentes aos quadros do poder público do Serro teriam prioridade de matrícula na escola.

Dessa forma, Xavier da Veiga foi o autor da proposta para o 3º regulamento do Liceu, que diminuiu seus gastos pela metade, reduzindo de 12 para 6 contos de réis a verba total para a escola – tratava-se de praticamente um outro Liceu, comparado ao que fora idealizado por Matta Machado. O conservador insistia no posicionamento de que não era a favor da supressão da escola, mas que a intenção era auxiliar a sua manutenção eliminando as despesas aparatosas. Ao lado de Manoel Fulgêncio, defendeu que o Liceu deveria ser reduzido a um estabelecimento modesto e “atinentes aos fins de sua criação”, ou seja, ainda “mais prático”:

Vejo nesse estabelecimento um diretor remunerado, um secretário remunerado, sem ter coisa alguma para escrever ou, pelo menos, quase nada: um professor de português, um de desenho linear, e oficinas dispensáveis, como sejam as de alfaiate e sapateiro, o que faz com que esta instituição se torne aparatosa e dispendiosa (MINAS GERAES, 1882, p. 706).

O projeto de atualização da “tradição moderna” associada ao Serro, ao Teófilo Ottoni, estava em vias de ser abortado para desespero dos serranos. Ao lado de Venâncio Café, o serrano e conservador Tocantins de Gouvêa, que tinha acompanhado de perto a escola na cidade, também se engajou pela sua manutenção. Lembrava que o Liceu tinha sido criado por Matta Machado, nas suas palavras “uma das glórias do norte de Minas e que hoje ocupa uma cadeira no parlamento geral” (MINAS GERAES, 1882, p. 826). Reafirmava que o Serro tinha sido escolhido devido aos baixos aluguéis de casas apropriadas para a instalação do Liceu. Por ser residente no Serro, dizia que votava contra a supressão das verbas para a escola. Em um aparte, o conservador Moretzshon reconhecia que o Liceu poderia produzir bons resultados e que não se trava da sua supressão completa. Porém, fazendo coro com as opiniões já anunciadas anteriormente, dizia que a Província não poderia sustentar um ensino de ofícios que fosse inútil, visto que já existiam oficinas que suficientemente poderiam educar nos ofícios a infância desvalida:

Mas, sr. presidente, quando temos tantas outras necessidades, alias urgentes, a satisfazer, quando precisamos levar a instrução primária aos últimos recantos da

---

<sup>21</sup> Vários sujeitos que se envolveram diretamente na constituição do Liceu tinham parentesco direto ou indireto com Ottoni e eram membros do partido no qual esse serrano fez sua carreira política, o Partido Liberal. Antonio Thomaz de Godoy, o primeiro diretor nomeado para o Liceu, levava o nome de seu pai, o Desembargador Godoy, primo de Ottoni. Quando o desembargador veio a falecer, ele deixou para Ottoni a guarda de seus filhos. Porém, Godoy, o filho, por pouco tempo ficou sob a tutela de Ottoni; sua mãe, a filha de Francisco José de Vasconcelos Lessa, o Barão de Diamantina – que também foi companheiro de Ottoni na política e nos negócios e importante líder liberal no Norte Mineiro –, foi esposada em segundas núpcias por Ernesto Pio dos Mares Guia, então presidente da Câmara do Serro na ocasião de instalação do Liceu acima descrita, membro do Conselho fiscal da escola e forte defensor da escola no parlamento mineiro. Esses sujeitos compartilhavam sociabilidades, faziam parte de grupo familiares e/ou políticos em que a figura de Ottoni era fator de coesão e por meio de sentimentos de pertencimento ao Norte Mineiro. Outro membro do conselho fiscal da escola, o Dr. Joaquim Vieira de Andrade<sup>1</sup>, era sobrinho direto de Ottoni. Estamos diante da “cordialidade”, segundo Sérgio Buarque de Holanda (1991), em que a esfera pública se confunde com a privada, sendo a lógica afetiva entrelaçada aos princípios racionais de gerenciamento do Estado. As relações pessoais de parentesco coexistiam com as aspirações de um governo impessoal pautado nos interesses nacionais. O Liceu parecia ser uma instituição congregadora de sujeitos que se identificavam pelos fatores de parentesco somados aos valores políticos.

província, não podemos sustentar naquele estabelecimento oficinas de sapateiro e alfaiate, quando naquela, como em todas as localidades da província, há oficinas particulares, onde a infância desvalida pode perfeitamente aprender esses ofícios (MINAS GERAES, 1882, p. 826).

Novamente o argumento de que as oficinas existentes, organizadas da maneira tradicional, eram suficientes para a produção e para a educação dos desvalidos para o trabalho. Para ele, a escola profissional provincial, com o impedimento financeiro de seu custeio público, era dispensável, mesmo que se reconhecesse que seria um importante melhoramento modernizador; que o moderno continuasse como expectativa.

O presidente da Província Antônio Gonçalves Chaves dirigiu à Assembléia em agosto de 1883 o seguinte parecer acerca do Liceu:

Expedi o regulamento n. 98, pelo qual tem de reger-se o liceu. Já por vezes manifestei o meu pensamento em relação a institutos congêneres, onde os moços aprendam as ciências exatas de modo teórico e prático com aplicação as artes e ofícios. Neste século de indústrias toda a atividade e esforços nesse sentido serão bem empregados, mas a tentativa feita por enquanto nenhum resultado produzirá. Não é com a verba de 6:000\$000 que será possível ocorrer-se aos merecimentos dos professores e a manutenção deste liceu. Poder-se-ia considerar aquela quantia como um auxílio aos particulares ou associação, que se incumbisse de fundar liceus semelhantes com o desenvolvimento que eles devem ter e à imitação do que já se tem feito em outras províncias. Em todo o caso aquela quantia somente pode acudir as despesas de alguns meses, e não de todo ano letivo. Não o mandei instalar por este motivo e não o farei senão depois da deliberação que tomardes no sentido de subvencioná-lo suficientemente. (MINAS GERAES, 1883a, p. 72)

Ciências aplicadas às artes e ofícios eram indispensáveis para uma nação que vivia o século das indústrias, porém, a minguada verba oferecida ao Liceu não seria suficiente para os merecimentos dos professores, que deveriam ter a qualificação necessária. O executivo retornava o problema ao legislativo, somente faria a execução da escola se houvesse verbas suficientes. Caso essa não fosse uma opção, uma saída seria o fomento de sociedades particulares para que custeassem a escola, recebendo somente um subsídio provincial. Esse argumento havia sido apresentado quando da primeira supressão da escola em 1880, agora, em 1883, ele passava a ser a principal saída para a manutenção das escolas profissionais.

Um último suspiro: o liberal Venâncio Café e o conservador Tocantins, imediatamente após o parecer do presidente da província, em 24 de agosto de 1883, se engajaram para reestabelecer os 12 contos para a escola – os dois serranos foram os únicos signatários do projeto – vale lembrar que na ocasião de defesa do projeto de lei da escola, praticamente a totalidade dos parlamentares foram signatários. Isolados, a idéia dos serranos era que o Liceu se tornasse uma escola de ensino secundário ainda que sem oficinas. Eles propuseram a criação de cadeiras de Português, Francês, Matemáticas, Geografia e História, sendo que cada professor receberia o ordenado de 1:200\$ por ano. O projeto de lei previa que fosse desanexada a cadeira de instrução primária superior, de Francisco Xavier de Figueiredo, e que as oficinas-escolares fossem suprimidas. Sendo as oficinas muito dispendiosas, a intenção destes deputados serranos parecia ser a de que o Liceu fosse conservado para que no futuro pudesse recuperar a sua configuração original de escola prática profissional. Café e Tocantins pareciam reconhecer que as suas expectativas modernizadoras deveriam ser adiadas, pelo menos temporariamente.

No dia 29 de Agosto de 1883, o Liceu de Artes e Ofícios do Serro foi contemplado no projeto para orçamento de 1884-85, com 3 contos e quatrocentos réis (3:400\$000), somente 28,3% da verba de 12 contos que sugeriram Venâncio Café e Tocantins de Gouveia (MINAS GERAES, 1883a, p. 233). No dia 29 de setembro de 1883, Manoel Fulgêncio sugeriu a supressão definitiva do Liceu de Artes e Ofícios do Serro. Isso nos leva a crer que a bancada norte-mineira não teve naquele ano um alinhamento suficiente para que melhoramentos regionais fossem defendidos em bloco; outro fato é que dentro do Norte Mineiro haveria distinções de interesses entre os parlamentares de diferentes cidades. Um exemplo foi a discordância entre o deputado representante de Montes Claros Manoel Fulgêncio e Drummond, que representava Itabira. Fulgêncio sugeriu a supressão da Escola Agrícola de Itabira, que do seu ponto de vista não estaria produzindo resultados. Quando anunciou tal posição, Drummond se levantou em defesa da escola, sendo criticado por Fulgêncio por ter se engajado somente na conservação desta, não demonstrando a mesma motivação para a conservação do Liceu de Artes e Ofícios do Serro; provocava: "Eis aí uma injustiça do nobre deputado! Se V. Exc. quer que se mantenha a escola agrícola de Itabira, não deve querer que se suprima o liceu de artes e ofícios do Serro, para ser justo" (LIBERAL, 1883, p. 2).

Diante dessa fragmentação da bancada norte-mineira, que deixou os serranos Café e Tocantins isolados na defesa da conservação do Liceu do Serro, e do argumento de que a educação profissional seria "dispensável", o Liceu foi suprimido. No dia 23 de outubro de 1883, o jornal Liberal Mineiro publicava a Lei 3117 de 17 de outubro de 1883, que fixava o orçamento para o

exercício de 1884 e 1885 – o Liceu não vinha contemplado. Porém, o ensino profissional ainda teve fôlego por meio dos defensores de outras regiões provinciais: foram designadas as verbas para as cadeiras de “ensino comercial prático” em diferentes cidades, freguesias e distritos; para a escola noturna da fábrica de tecidos em Montes Claros foi autorizada a verba de 700:000\$; e para a Escola Agrícola de Itabira 6:000\$. Sobre essa última, podemos observar que a educação profissional para um “outro Norte Mineiro” fora contemplada na lei de orçamento.

Dessa forma, dois foram os principais motivos que levaram à falência da instituição: os argumentos em prol de um comedimento financeiro e os argumentos de que a modernidade representada pelas escolas profissionais seria “adiável”. Acerca do primeiro motivo, por trás da retórica do comedimento financeiro havia certos alinhamentos políticos entre parlamentares que permitiam que determinadas verbas fossem remanejadas para determinadas regiões. Na legislatura em que a verba para o Liceu do Serro fora definitivamente suprimida, os deputados serranos estiveram isolados na luta pela escola, diferentemente da ocasião em que fora apresentado o seu projeto de lei, em que quase a totalidade dos parlamentares foram signatários. Fato era que a Província estivera passando por uma séria crise financeira, mas não somente por esse motivo poderíamos reduzir os fatores que levaram à supressão da escola. No parlamento mineiro tratava-se de embates entre interesses regionais, entre os quais os serranos perderam a batalha pelos financiamentos provinciais dedicados ao Liceu de Artes e Ofícios do Serro.

A educação profissional era tida como adiável a partir dos argumentos que tomavam as oficinas artesanais tradicionais como suficientes para o abastecimento dos mercados. Diante da necessidade de parcimônia nos gastos públicos, a modernidade representada pelas escolas profissionais seria dispensável para aquele momento, uma vez que os artesãos, mesmo tidos como “atrasados”, poderiam continuar a educar os desvalidos no âmbito do próprio trabalho, tal como fora tradicionalmente. Essa questão é análoga àquela em torno da subestimação dos trabalhadores manuais, tidos como menores em relação aos intelectuais, mas indispensáveis para a construção material das sociedades. Um paradoxo, pois.

## REFERÊNCIAS

BORGES, Maria Eliza Linhares. Cultura dos ofícios: patrimônio cultural, história e memória. In: **Varia História**, Belo Horizonte, vol. 27, nº 46, p. 481-508, jul/dez 2011.

CARVALHO, Marcus Vinícius Correa. Moderno, Modernidade e Modernização: polissemias e pregnâncias. In: GIL, Natália; CRUZ e ZICA, Matheus da; FÁRIA FILHO, Luciano M. **Moderno, modernidade, modernização: a educação nos projetos de Brasis – séc. XIX e XX**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

CHAMON, Carla Simone. “O Ensino Técnico no Brasil” (1887). In: X COLUBHE, 2014. Curitiba. **Anais do X Congresso Luso Brasileiro de História da Educação**. Curitiba: PUC-PR, 2014, v. 1, p. 1-11.

CHAMON, Carla Simone. Escolas de artes e ofícios mecânicos em Minas Gerais em fins do Império. In: **Cadernos de História da Educação**. v. 13, n. 2 – jul/dez. 2014.

CHAMON, Carla Simone; GOODWIN JR., James William. A incorporação do proletariado à sociedade moderna: a Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais (1910-1941). **Varia história**, 2012, v.28, n.47, pp. 319-340. ISSN 0104-8775.

COELHO, Paulo Henrique de Souza. O ensino de artes e ofícios em Minas Gerais e a experiência do Liceu Baependiano: um estudo sobre o funcionamento e as motivações da instalação de um Liceu na cidade de Baependi durante a década de 1870. In: CONGRESSO DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 7, 2013. **Anais**. Mariana: UFOP, 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. Instituições de ensino de ofícios manufatureiros no Brasil Império. In: **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: UNESP; Brasília: FLACSO, 2000, p. 109-144.

FÁRIA FILHO, Luciano Mendes de; ZICA, Matheus Cruz e. Bernardo Guimarães e a educação. In: FÁRIA FILHO, Luciano Mendes; INÁCIO, Marilane Soares (Org.). **Políticos, literatos, professoras, intelectuais: o debate público sobre educação em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 2v, 1961.

GAMA, Ruy. O ensino técnico profissional, In: GAMA, Ruy. **A tecnologia e o trabalho na história**. São Paulo: Nobel; EDUSP, 1986, p. 120-167.

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

GONDRA, José Gonçalves. Olhos na América: Uma leitura dos relatórios de C. Hippeau. **Educar**, Curitiba, EDUFPR, n. 19, p. 161-185. 2002.

HOBBSAWM, Eric J. **Mundos do trabalho**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2000.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.

IGLESIAS, Francisco. Ensino técnico. In: MEC. Instituto Nacional do Livro. **Política econômica do governo provincial mineiro (1835-1889)**. Rio de Janeiro: MEC/INL, 1958. p.137-153.

KOSELLECK, R. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora da PUC-Rio, 2006

LEAL, Maria das Graças Andrade. **A arte de se ter um ofício**: o Liceu de Artes e Ofícios da Bahia. Salvador: Fundação Odebrecht. 1996.

LIBBY, Douglas Colle. O "grande plantel mineiro" do século XIX: origens e posses. In: RESENDE, Maria Efigênia Lage; VILALTA, Luiz Carlos (Org.). **A Província de Minas**, vol. 2. Belo Horizonte: Autêntica; Companhia do Tempo, 2013.

MAC CORD, Marcelo. **Andaimes, Casacas, Tijolos e Livros**: uma associação de artífices no Recife, 1836-1880. 2009. 377 f. Tese de Doutorado em História. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

MATTA MACHADO, João da. **Educação physica, moral e intelectual da mocidade no Rio de Janeiro e da sua influencia sobre a saúde**. Rio de Janeiro. Typographia de G. Leuzinger, 1875.

MARTINS, Marcos Lobato. Os Mata Machado de Diamantina: Negócios e política na virada do século XIX para o século XX. In: XIII SEMINÁRIO SOBRE A ECONOMIA MINEIRA, 13, 2008. **Anais eletrônicos...** Economia, História, Demografia e Políticas Públicas. Diamantina: Cedeplar/UFMG, 2008. Disponível em: <<https://bit.ly/329tUr1>>. Acesso em: 3 jul.2019.

MARTINS, Marcos Lobato. Regionalidade e história: reflexões sobre regionalização nos estudos historiográficos mineiros. **Caminhos da História** (Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES), 1996-2010. v. 15, n. 1, jan./jun.2010.

PAULA, João Antonio de. **Raízes da modernidade em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Coleção História).

RIBEIRO, Loredana. Cativos do Diamante: etnoarqueologia, garimpo e capitalismo. **Revista Espinhaço**, v.2, p. 153-167, 2013.

SILVA, Lucílio Luís. **Educação e trabalho para o progresso da Nação**: O Liceu de Artes e Ofícios de Ouro Preto (1886-1946). 2009. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica). Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/2YxulZK>>. Acesso em: 3 jul.2019.

SILVA, Marisa Ribeiro. **História, memória e poder**: Xavier da Veiga, o Arconte do Arquivo Público Mineiro. 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em História). Departamento de História. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <<https://bit.ly/2JlrqWY>>. Acesso em: 3 jul.2019.

SOUZA, José Moreira. **Cidade**: momentos e processos - Serro e Diamantina na formação do Norte Mineiro no século XIX. São Paulo: Anpocs; Marco Zero, 1993.

SQUEFF, Letícia Coelho. A Reforma Pedreira na Academia de Belas Artes (1854-1857) e a constituição do espaço social do artista. **Cadernos Cedex**, Ano XX, n. 51, nov.2000.

### Leis e regulamentos

MINAS GERAIS; ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA PROVINCIAL. Decreto n. 2543 de 6 de dezembro de 1879. Ouro Preto, 1880. p. 14-16.

MINAS GERAIS. **Regulamento nº 88 de 13 de janeiro de 1880**. Ouro Preto: Tipografia da Atualidade, 1880b. Disponível em: <<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br>>; <<https://bit.ly/2KXtjTX>>. Acesso em: 3 jul. 2019.

MINAS GERAIS. **Regulamento n. 96 de 7 de dezembro de 1881**. Ouro Preto: Tipografia da Atualidade, 1881b. Disponível em: <<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br>>; <<https://bit.ly/2XIRj2T>>. Acesso em: 3 jul. 2019.

MINAS GERAIS. **Regulamento n. 98 de 20 de abril de 1883**. Ouro Preto: Tipografia da Atualidade, 1883. Disponível em: <<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br>>; <<https://bit.ly/324iaG1>>. Acesso em: 3 jul.2019.

### Jornais

LIBERAL Mineiro: órgão do Partido Liberal. Ouro Preto [MG]: Typographia do Liberal Mineiro, 10 fev. 1883, ano VI, n. 13, p. 1. Disponível em: <<http://hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

### Anais da Assembleia Legislativa Provincial

MINAS GERAIS; ASSEMBLÉIA PROVINCIAL. **Annaes da Assembléa Provincial de Minas Geraes**: [sessão de 1880: 1º ano da 23ª legislatura]. Ouro Preto: Typographia de Actualidade, 1881a. p. 402. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11037/3132>>. Acesso em: 3 jul.2019.

MINAS GERAIS; ASSEMBLÉIA PROVINCIAL. **Annaes da Assembléa Provincial de Minas Geraes**: [sessão de 1882: 1º ano da 24ª legislatura]. Ouro Preto: Typographia do Liberal Mineiro, 1882. 618 p. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11037/3137>>. Acesso em: 3 jul.2019.

MINAS GERAIS; ASSEMBLÉIA PROVINCIAL. **Annaes da Assembléa Provincial de Minas Geraes**: [sessão de 1883: 2º ano da 24ª legislatura]. [Ouro Preto]: [Typographia do Echo de Minas], 1883a. 711 p. Disponível

em: <<http://hdl.handle.net/11037/3139>>. Acesso em: 3 jul.2019.

**Cartas e correspondências**

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. **Assembléia Legislativa**. AL 1/5 Cx.20 '15/11/1880a.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. **Instrução pública**. IP3/5-Cx.01, doc. 11, 07/08/1885.