

CARUANÃ GUATARA OLIVEIRA FRESCURATO

[ORGANIZADOR]

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E INSTITUIÇÕES ESCOLARES



CARUANÃ GUATARA OLIVEIRA FRESCURATO
[ORGANIZADOR]

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E INSTITUIÇÕES ESCOLARES



TERRIED



1.ª Edição - Copyrights do texto - Autores e Autoras

Direitos de Edição Reservados à Editora Terried

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.



O conteúdo dos capítulos apresentados nesta obra são de inteira responsabilidade d@s autor@s, não representando necessariamente a opinião da Editora.

Permitimos a reprodução parcial ou total desta obra, considerado que seja citada a fonte e a autoria, além de respeitar a Licença Creative Commons indicada.

Conselho Editorial

Adilson Cristiano Habowski - ***Currículo Lattes***

Adilson Tadeu Basquerote Silva - ***Currículo Lattes***

Alexandre Carvalho de Andrade - ***Currículo Lattes***

Anísio Batista Pereira - ***Currículo Lattes***

Celso Gabatz - ***Currículo Lattes***

Cristiano Cunha Costa - ***Currículo Lattes***

Denise Santos Da Cruz - ***Currículo Lattes***

Emily Verônica Rosa da Silva Feijó - ***Currículo Lattes***

Fabiano Custódio de Oliveira - ***Currículo Lattes***

Fernanda Monteiro Barreto Camargo - ***Currículo Lattes***

Fredi dos Santos Bento - ***Currículo Lattes***

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos - ***Currículo Lattes***

Leandro Antônio dos Santos - ***Currículo Lattes***

Lourenço Resende da Costa - ***Currículo Lattes***

Marcos Pereira dos Santos - ***Currículo Lattes***

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E INSTITUIÇÕES ESCOLARES
[livro eletrônico] / ORGANIZAÇÃO: Caruanã Guatara
Oliveira Frescurato. -- 1. ed. -- Alegrete, RS : Editora
TerriED, 2023.

PDF-

ISBN 9 7 8 - 6 5 - 8 4 9 5 9 - 4 7 - 7

1. História

23-147990

CDD-370-1

Índices para catálogo sistemático:

1. Ensino 610.1



10.48209/978-65-84959-47-7



TERRIED

www.terried.com

contato@terried.com

(55) 99656-1914

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: LIVROS DE ARITMÉTICA PRODUZIDOS PELAS IRMÃS FRANCISCANAS DO COLÉGIO SÃO JOSÉ DE SÃO LEOPOLDO/RS NO FINAL DO SÉCULO XIX PARA O PÚBLICO FEMININO.....	6
--	----------

Malcus Cassiano Kuhn

Silvio Luiz Martins Britto

doi: 10.48209/978-65-84959-47-1

CAPÍTULO 2: A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO E DA DEMOCRACIA NA FORMAÇÃO DO SER HUMANO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DE DIFERENTES AUTORES.....	24
--	-----------

Ricardo de Oliveira Uchôa

doi: 10.48209/978-65-84959-47-2

CAPÍTULO 3: A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.....	39
---	-----------

Ricardo de Oliveira Uchôa

Allan Almeida Lima

doi: 10.48209/978-65-84959-47-3

CAPÍTULO 4: O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA DE 1932 E SEU LABORATÓRIO DE ENSINO: A ESCOLA MATE COM ANGU.....	47
--	-----------

Caruanã Guatara Oliveira Frescurato

doi: 10.48209/978-65-84959-47-4

SOBRE O ORGANIZADOR.....	62
---------------------------------	-----------

CAPÍTULO 1

LIVROS DE ARITMÉTICA PRODUZIDOS PELAS IRMÃS FRANCISCANAS DO COLÉGIO SÃO JOSÉ DE SÃO LEOPOLDO/ RS NO FINAL DO SÉCULO XIX PARA O PÚBLICO FEMININO

Malcus Cassiano Kuhn¹

Silvio Luiz Martins Britto²

Doi: 10.48209/978-65-84959-47-1

Resumo: O artigo apresenta reflexões sobre uma coleção de livros de aritmética produzidos pelas professoras do Colégio São José, de São Leopoldo, Rio Grande do Sul, no final do século XIX, para o público feminino. Possui abordagem qualitativa e documental, amparando-se na história cultural. A ideia defendida pelas autoras consistia em algo prático e necessário que visava facilitar o conhecimento de uma ciência nem sempre atrativa para as alunas do Colégio. As obras apresentam as quatro operações fundamentais com números naturais, redução de números complexos e incomplexos, frações ordinárias e decimais, razões e proporções, regra de três simples e composta, juros, regra de desconto e de companhia, mistura e liga, potência, raiz e geometria. As atividades propostas são situações-problemas, desenvolvidas de forma oral e por escri-

1 Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Luterana do Brasil – ULBRA/RS. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul Câmpus Lajeado/RS. Líder do Grupo de Pesquisa Estratégias de Ensino para Educação Básica e Profissional. E-mail: malcuskuhn@ifsul.edu.br Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6001-2324>

2 Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Luterana do Brasil – ULBRA/RS. Professor das Faculdades Integradas de Taquara – FACCAT/RS. Membro do Grupo de Pesquisa Estratégias de Ensino para Educação Básica e Profissional. E-mail: silviobritto@faccat.br Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-5222-0126>

to, com foco no processo de repetição, revelando uma tradição pedagógica de memorização. Com base no exposto, constata-se que a metodologia utilizada pelas professoras nos livros visava despertar nas alunas o desejo de alcançar o conhecimento matemático e sua aplicabilidade.

Palavras-chave: História da Educação Matemática, Colégio São José de São Leopoldo, Livros de Aritmética, História Cultural, Protagonismo Feminino.

INTRODUÇÃO

Este capítulo traz resultados do projeto de pesquisa “O protagonismo feminino no ensino da Matemática no Colégio São José das Irmãs Franciscanas de São Leopoldo/RS nos séculos XIX e XX”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) e apoiado pela Congregação das Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã – Província do Sagrado Coração de Jesus – e direção do Colégio São José, localizados no município gaúcho de São Leopoldo. O papel das mulheres na construção da sociedade e da história do estado gaúcho, na multiplicidade de talentos e de áreas de atuação, merece ser resgatada e contada. Particularmente, as contribuições de Irmãs Franciscanas na formação feminina, através das instituições da Ordem, constituem parte deste resgate.

Assim, o objetivo deste capítulo é apresentar reflexões sobre os livros da coleção *Arithmetica Elementar Practica*: partes I, II e III, produzidos pelas Professoras do Colégio São José das Irmãs Franciscanas, de São Leopoldo, Rio Grande do Sul (RS), no final do século XIX, para o público feminino. Apresenta como questão norteadora a contribuição das professoras do Colégio São José para o ensino de aritmética ao público feminino, no final do século XIX.

As irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade chegaram a São Leopoldo em 1872. Os livros por elas editados, desde a década de 1880, foram impressos em português e nesses defende-se a ideia de um ensino relacionando a teoria com situações práticas, além de evidenciar a aplicação desses conteúdos através

de muitos exercícios e situações problemas. Ressalta-se uma forte tendência das autoras em relação ao ensino intuitivo, em voga nesse período, principalmente na Alemanha, pois essas professoras (Irmãs), todas de origem germânica, tinham como principal referência os compêndios alemães.

Dessa forma, realiza-se uma investigação com abordagem qualitativa, por meio de análise documental, e o aporte metodológico está fundamentado na história cultural, a partir da perspectiva de Chartier (1990). Para investigar os livros de aritmética relacionados, foram realizadas visitas ao instituto Anchietano de Pesquisa (Unisinos), em São Leopoldo/RS, e ao Memorial das Irmãs Franciscanas, onde se encontram diferentes edições das referidas obras. Ao pesquisar os livros, compilaram-se os excertos relacionados ao ensino de aritmética, para posterior análise à luz do referencial teórico-metodológico.

Após esta introdução, o capítulo discorre sobre a história cultural, conta um pouco da história da Congregação das Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã no Brasil e do Colégio São José de São Leopoldo/RS, apresenta o percurso metodológico da investigação, a análise e discussão da coleção de livros de aritmética e as considerações finais deste estudo.

HISTÓRIA CULTURAL COMO APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

Como o tema desta investigação se insere na História da Educação Matemática do início do século XX, no RS, parte-se de Prost (2008), que considera a constituição de fatos históricos a partir de traços deixados no presente pelo passado. O autor pondera o trajeto da produção histórica como sendo um interesse de pesquisa, a formulação de questões históricas legítimas, um trabalho com os documentos e a construção de um discurso que seja aceito pela comunidade. No estudo de documentos escritos, Cellard (2008), destaca que:

O documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele repre-

sente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Entre as fontes primárias de pesquisas históricas em Educação Matemática, destacam-se os documentos textuais (documentos oficiais, livros, jornais, revistas, cadernos escolares, etc.), as fontes visuais (fotografias, gravuras, etc.) e os registros orais (entrevistas, gravações, etc.), como observado nos estudos realizados por Kuhn (2015), Britto (2016), entre outros.

A história cultural (*Kulturgeschichte*) ocupa-se da pesquisa e das representações de determinada cultura em dado período e lugar, tais como: relações familiares, língua, tradições, religião, arte e ciências. Segundo Chartier (1990), uma questão desafiadora para a história cultural é o uso que as pessoas fazem dos objetos que lhes são distribuídos ou dos modelos que lhes são impostos, uma vez que há sempre uma prática diferenciada na apropriação dos objetos colocados em circulação. Nessa perspectiva, pode-se dizer que a imprensa pedagógica, aqui representada pelas obras da coleção *Arithmetica Elementar Practica*, foi um veículo para circulação de ideias que traduziam valores e comportamentos que se desejavam ensinar por meio de uma proposta pedagógica de forma prática e útil junto as alunas do Colégio São José, de São Leopoldo/RS.

Conforme Chartier (1990), as noções complementares de práticas e representações são úteis para examinar os objetos culturais produzidos, os sujeitos produtores e receptores de cultura, os processos que envolvem a produção e a difusão cultural, os sistemas que dão suporte a esses processos e sujeitos e as normas a que se conformam as sociedades por meio da consolidação de seus costumes. Para a produção dos livros da coleção *Arithmetica Elementar Practica* foram movimentadas determinadas práticas culturais e também representações, sem contar que as obras, depois de produzidas, difundiam novas representações e contribuíram para a produção de novas práticas.

Para Chartier (1990), as práticas culturais são tanto de ordem autoral (modos de escrever, pensar ou expor o que será escrito), como editoriais (reunir o que foi escrito para torná-lo material de estudos), ou ainda artesanais (a elaboração do livro na sua materialidade). Da mesma forma, quando um autor se põe a escrever uma obra, ele se conforma a determinadas representações do que deve ser um livro, a certas representações concernentes aos temas que ele abordará. As atividades propostas poderão ser realizadas de modo individual ou coletivo, e o seu conteúdo poderá ser imposto ou rediscutido.

A partir do desenvolvimento das atividades e da difusão da obra, podem ser geradas inúmeras representações novas sobre o tema – aqui evidenciando o ensino da aritmética, de modo prático e utilitário, que pode passar a fazer parte das representações coletivas. De acordo com Chartier (1990, p. 17), a história cultural tem por principal objeto identificar o modo como “em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade cultural é construída, pensada e dada a ler, por diferentes grupos sociais”, o que está fortemente relacionado à noção de representação.

CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS FRANCISCANAS E O COLÉGIO SÃO JOSÉ DE SÃO LEOPOLDO/RS

As Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã chegaram ao Brasil, em 2 de abril de 1872, instalando-se no município de São Leopoldo, estado do RS, com o objetivo de contribuir para a educação de crianças e jovens, em sua maioria filhas de imigrantes alemães. Seu preparo e experiência pedagógica³, originaram um convite do missionário jesuíta alemão Padre Guilherme Feldhaus, superior da missão brasileira dos jesuítas no RS, o que foi reforçado pela “ameaça de desencadear na Alemanha um período de grandes dificuldades para a igreja:

³ O trabalho educacional das Irmãs Franciscanas era solicitado por autoridades políticas e da Igreja na Alemanha, e recomendado por familiares e ex-alunas do internato e externas. Esse desempenho foi influenciado pelo pedagogo Gerardus Hendricus Laus, diretor do Curso Normal no Colégio de Heythuysen, no período de 1862 a 1869 (RUPOLO, 2001).

era o *Kulturkampf*⁴ à vista, que traria no seu bojo uma perseguição ferrenha às ordens e congregações religiosas ensinantes” (FLESCH, 1993, p. 40). Além disso, é preciso considerar que:

O Estado brasileiro, na época sob regime monárquico, não possuía uma política educacional. A infância e a juventude eram desassistidas no que se referia ao ensino, à exceção de algum atendimento nas capitais, apenas para os filhos da elite. Havia uma necessidade educacional a ser atendida e que progressivamente foi organizada (RUPOLO, 2001, p. 90).

Com a chegada a São Leopoldo/RS, as Irmãs fundaram o Colégio São José, sua primeira escola brasileira. “No dia 5 de abril, 1ª sexta feira do mês, começaram as aulas com 23 alunas de 7 a 13 anos, número que foi crescendo de dia para dia” (FLESCH, 1993, p. 45). Ressalta-se que, até o final do século XIX, o ensino no Colégio São José era ministrado em língua alemã. De acordo com Bohnen e Ullmann (1989, p. 174), “além das aulas de costume, as Irmãs davam lições de tricô às adolescentes, algumas vezes por semana. Igualmente ensinavam música a quem desejassem. O piano utilizado para tanto pertencia aos jesuítas do Conceição”. Complementa-se que:

Inicialmente, as escolas franciscanas caracterizavam-se por um sistema tradicional, com rigor disciplinar, o regime de internato que, além, das disciplinas curriculares, pelo ensino de tempo integral, oferecia estudos complementares de teatro, música, canto, pintura... A maioria das escolas oferecia os cursos primário e ginásial e, nas localidades com maior número de habitantes, havia a formação de professoras primárias (RUPOLO, 2001, p. 91).

As Irmãs do Colégio São José também foram pioneiras na elaboração e compilação de livros didáticos para suas escolas e na formação de professoras. De acordo com Rupolo (2001, p. 92), “as escolas franciscanas possuíam uma prática experienciada do ensino vinculado à realidade, ou seja, uma educação para a vida”. Isso já era evidenciado nos estudos realizados por Rambo (1994), quando afirmava que, na época, a função da escola era equipar os alunos com o ferramental mais indispensável para serem capazes de competir com êxito, no futuro, no

⁴ *Kulturkampf*, ou luta pela cultura, foi um movimento anticlerical alemão do século XIX, iniciado por Otto von Bismarck, chanceler do Império alemão em 1872.

meio social em que nasceram e cresceram.

No ano de 1884, o Colégio São José, localizado ao lado da Igreja Matriz de São Leopoldo, começou a receber alunas do Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Uruguai e Argentina, de modo que, em poucos anos, a escola já contava com alunas internas e externas. Durante seus primeiros 50 anos, o Colégio São José funcionou às margens do rio dos Sinos, ao lado do Ginásio Nossa Senhora da Conceição, dos padres jesuítas.

De acordo com Flesch (1993), em 1923, ocorreu a mudança das margens do rio dos Sinos para a Colina do Monte Alverne, onde o Colégio São José está localizado atualmente. Dessa forma, aos poucos, a construção foi sendo ampliada, com novos pavilhões, para acolher a juventude feminina, cada vez mais numerosa. Na época, já se formavam mais professoras do que professores no RS, constituindo-se um processo de feminização do magistério⁵. Para Almeida (1998, p. 64), a “feminização do magistério primário se refere à expansão da mão-de-obra feminina nos postos de trabalho em escolas e nos sistemas educacionais, relacionada com a frequência à Escola Normal e a traços culturais que favoreceram o exercício do magistério pelas mulheres”. De acordo com Werle (1996), a feminização do magistério é identificada como estruturadora dos argumentos empregados no discurso do governo para justificar a proposição de mulheres como professoras em classes de meninos. Já Tambara (1998, p. 49) destaca a sutileza de um processo de feminilização definido pela “identificação entre a natureza feminil e a prática docente no ensino primário”, num movimento de colagem das características feminis, próprias do sexo feminino, ao magistério, promovendo o assemelhamento da docência com trabalho doméstico. E, assim, o magistério foi uma das maneiras de as mulheres assumirem espaços na sociedade gaúcha.

5 O primeiro curso de formação de professoras da Congregação da Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã no RS, começou a ser ofertado no ano de 1904, no Colégio Nossa Senhora dos Anjos, em Porto Alegre/RS; transferindo-se, no ano seguinte, para o Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho, também na capital gaúcha. No Colégio São José, o curso de magistério começou a ser ofertado em 1928, tendo suas primeiras 18 diplomadas no ano de 1932.

Até o ano de 1930, o Colégio São José mantinha o curso Primário e de Música, sendo que dessa data em diante até 1946, por convênio estadual, passou a ministrar o curso Complementar. Já em 1942, passa a funcionar o curso Ginasial Secundário no estabelecimento e, a partir de 1948, o curso Colegial Normal. De 1958 em diante, passa a oferecer os cursos Colegial Secundário Científico e Clássico (FLESCHE, 1993). Atualmente, o Colégio São José recebe em torno de 500 alunos, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, com base na formação integral do ser humano e busca educar pessoas críticas, conscientes e atuantes capazes de conviver fraternamente em sociedade.

Além do Colégio São José, no ano de 1874 tem início o Colégio Sagrado Coração de Jesus, em Santa Cruz do Sul/RS. A presença das Irmãs, em São Leopoldo e Santa Cruz do Sul, impulsiona outras obras religiosas, educacionais e sociais no sul do Brasil. Além dos citados, fundaram escolas em importantes municípios do RS, tais como Porto Alegre, Santa Maria, Estrela, Pelotas. Fundamental, ainda, foi o trabalho das Irmãs nas escolas paroquiais, buscando atender ao apelo da população. As escolas criadas pelas irmãs franciscanas no RS seguiam os princípios da Madre Madalena Damen⁶ e sua unidade era marcada pelo pertencimento à Província, com respeito especial pela superiora provincial, que fazia visitas periódicas a cada unidade de ensino, para supervisionar o andamento do processo pedagógico de acordo com as determinações provinciais. “Na vida de Madalena Damen os valores não foram teorizados; a educação e a pedagogia tinham expressão prática, na convivência” (RUPOLO, 2001, p. 93).

⁶ Maria Catarina Damen nasceu no dia 19 de novembro de 1787, na Holanda. Viveu no período da Revolução Francesa, em que era proibido praticar a religião. Muito jovem, vai trabalhar em Maaseik, como doméstica. Nesta cidade tem contato com os Freis Capuchinhos, que tinham conseguido, em 1810, permissão para reabrir seu convento. Trabalhando na casa paroquial também conhece a Ordem Franciscana Secular. Em 1817, Catarina, junto com outras três jovens, emite os votos como franciscana. Fica pouco tempo com as companheiras, pois, em 1825, o Padre Van der Zandt, pároco da cidade vizinha, solicita às Irmãs que o ajudassem com as crianças de sua localidade, dando-lhes a instrução religiosa e educação necessária; mas como ninguém se dispusesse a ir, Catarina se transfere para aquela cidade, Heythuysen, Holanda. E quando outras jovens pedem para viver seu estilo de vida, Catarina sente ser este um sinal de Deus para fundar uma congregação. Assim, junto com outras três companheiras, funda a Congregação das Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã, no dia 10 de maio de 1835. Catarina passa, então, a chamar-se Madre Madalena (FLESCHE, 1993).

Ressalta-se que, em abril de 2023, a Congregação das Irmãs Franciscanas completou 151 anos de ação missionária e educacional no Brasil, sendo mais uma razão para se resgatar suas contribuições na formação de crianças e jovens, especialmente o público feminino.

ANÁLISE DOS LIVROS DA COLEÇÃO *ARITHMETICA ELEMENTAR PRÁTICA*

Os livros da coleção *Arithmetica Elementar Pratica* das professoras do Colégio São José das Irmãs Franciscanas, apresentam conforme nota encontrada em sua terceira edição, da *Arithmetica Elementar Pratica*: parte III, uma coleção de numerosos exercícios e problemas, metodicamente compilados. Nessa edição do livro, publicada em dezembro de 1900, aparece uma nota de advertência para a primeira edição, com os objetivos do Colégio quanto à edição de livros, em especial no campo da aritmética.

Existindo já grande número de livros aritméticos parecerá supérflua a edição de um novo. Não obstante deve-se confessar que os livros existentes não contêm senão muitas regras e explicações applicadas a poucos exemplos. A teoria será bem depressa esquecida se não fôr seguida de numerosos e variados exercícios e problemas para serem resolvidos arithmeticamente. Para aprender a arte da música é preciso que o discípulo faça diariamente muitos exercícios; haverá outro meio para aprender praticamente a arithmetica? Dir-se-há que o professor poderá com o auxílio de um livro ministrar muitos exercícios a seus discípulos. Devemos observar ainda que esse livrinho é destinado ao uso de meninas, por isso limitamo-nos ao mais necessário para a vida prática, deixando ao arbítrio das professoras uma explicação mais ou menos especial das poucas regas dadas. (PROFESSORAS DO COLLEGIO SÃO JOSÉ, 1900, p. 3).⁷

O livro *Arithmetica Elementar Pratica*: parte I, não foi localizado, porém, segundo o livro *Arithmetica Elementar Pratica*: parte III, de 1900, na página 177 encontra-se o índice das matérias trabalhadas em cada parte. A parte I é dividida em cinco capítulos, destinado ao ensino preparatório elementar, com conhecimentos iniciais de Aritmética. O Quadro 1 apresenta os conteúdos trabalhados na *Arithmetica Elementar Pratica*: parte I.

⁷ A citação mantém sua ortografia original.

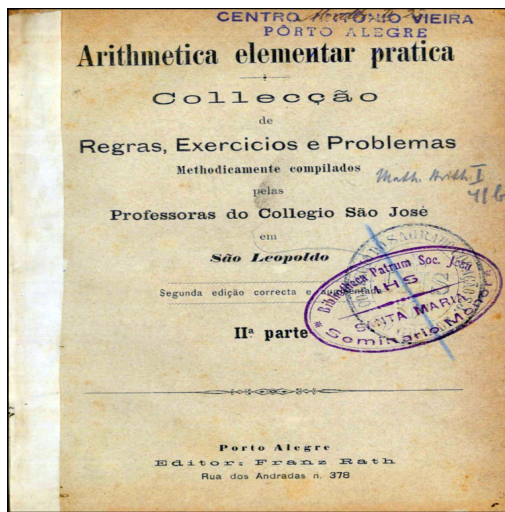
Quadro 1 – Capítulos e conteúdos da *Arithmetica Elementar Prática*: parte I

<i>Capítulos</i>	<i>Conteúdos abordados</i>
Capítulo I	Exercícios sobre os números de 1 a 10.
Capítulo II	Exercícios sobre os números de 1 a 20.
Capítulo III	Exercícios sobre os números de 1 a 100.
Capítulo IV	Exercícios sobre os números de 1 a 1000.
Capítulo V	Exercícios sobre os números de 1 a 100000.

Fonte: Professoras do Collegio São José (1900).

Já o livro *Arithmetica Elementar Pratica*: parte II, editado em 1890 pela Editora Franz Rath (Porto Alegre), tem 54 páginas divididas em três capítulos. A edição analisada é a segunda correta e alterada, datada de 1890. Não foi localizada a primeira edição, porém, verificou-se que, além da segunda datada de 1890, a terceira edição ocorreu no ano de 1902. Portanto, pode-se supor que a primeira edição tenha surgido no alvorecer da década de oitenta no século XIX. O Quadro 2 traz a capa dessa edição, capítulos e conteúdos trabalhados:

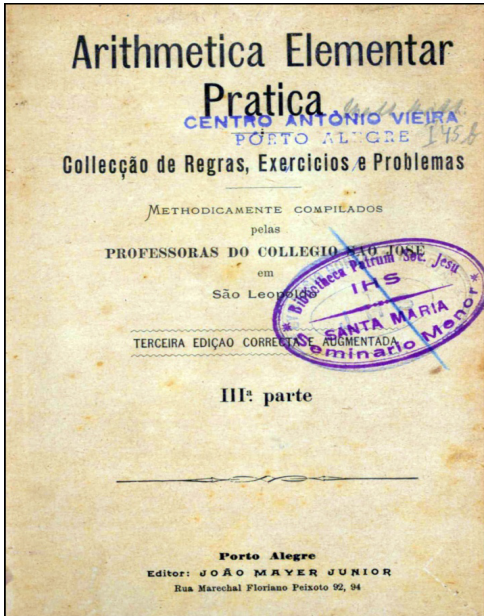
Quadro 2 – Capítulos e conteúdos da *Arithmetica Elementar Pratica*: parte II

<i>Capítulos</i>	<i>Conteúdos abordados</i>	<i>Arithmetica Elementar Pratica: parte II</i>
Capítulo I	As quatro operações.	
Capítulo II	Redução dos números complexos e incomplexos e as quatro operações.	
Capítulo III	Frações decimais.	

Fonte: Professoras do Collegio São José (1890).

O livro *Arithmetica Elementar Pratica*: parte III, editado em 1900 pela Editora João Mayer Junior (Porto Alegre), tem 177 páginas divididas em 13 capítulos. A edição analisada é a terceira correta e alterada, datada de 1900. Não foram localizadas as duas edições anteriores, porém, em nota apresentada na página quatro desse livro há registro da segunda edição datada em 12 de novembro de 1889. Logo, cogita-se que a primeira edição tenha surgido no início da década de oitenta no século XIX. O Quadro 3 ilustra a capa dessa edição, capítulos e conteúdos trabalhados:

Quadro 3 – Capítulos e conteúdos da *Arithmetica Elementar Pratica*: parte III

<i>Capítulos</i>	<i>Conteúdos abordados</i>	<i>Arithmetica Elementar Pratica: parte II</i>
Capítulo I	Frações decimais.	
Capítulo II	Números primos.	
Capítulo III	Frações ordinárias.	
Capítulo IV	Metrologia.	
Capítulo V	Razões e proporções.	
Capítulo VI	Regra de três.	
Capítulo VII	Regra de juros.	
Capítulo VIII	Regra de desconto.	
Capítulo IX	Regra de proporções e companhia.	
Capítulo X	Regra de mistura e liga.	
Capítulo XI	Potências e raízes.	
Capítulo XII	Elementos de Geometria.	
Capítulo XIII	Problemas mistos sobre as regras dadas nesse livrinho.	

Fonte: Professoras do Collegio São José (1900).

Em relação aos aspectos pedagógicos, observou-se que os livros da coleção *Arithmetica Elementar Pratica* fazem uma breve introdução do conteúdo e serem trabalhados através de definições, regras e em alguns momentos apresenta exemplo quanto ao seu desenvolvimento, seguindo de exercícios de fixação. Posteriormente, muitas situações problemas práticos associados ao dia a dia das alunas. O Quadro 4 apresenta a sistemática apresentada pelos livros exemplificando a teoria trabalhada.

Quadro 4 - Definição e regras para obter o m.d.c.

<i>Máximo divisor comum</i> é o maior número que divide dous ou mais números sem deixar resto.						
<i>Regra</i> para achar o máximo divisor comum de dous números:						
Divide-se o maior número pelo menor; se não houver resto, o menor dos dous números será o maior divisor comum. Se houver resto, divide-se por ele o menor dos números; se esta segunda divisão não deixar resto, o primeiro resto será o maior divisor comum, se, porém, deixar resto, divide-se o primeiro resto pelo segundo, e assim se continua até chegar a um resto nullo. O último divisor empregado será o máximo divisor comum dos dous números propostos.						
Exemplo: Determinar o máximo divisor comum dos números 2814 e 1806.						
2814	1	1	1	3	1	4
	1806	1008	798	210	168	42
1008	798	210	168	42	0	
O máximo divisor comum é o 42.						
<i>Regra</i> para achar o máximo divisor comum de muitos números: - Procura-se o máximo divisor comum dos dois primeiros números dados; depois o m.d.c entre o divisor obtido e o terceiro número dado, assim sucessivamente até se terem empregado todos os números dados. O último m.d.c é o dos números propostos ⁸ .						

Fonte: Professoras do Collegio São José (1900, p. 17).

O excerto apresentado no Quadro 4 revela a sistemática utilizada pelas autoras para introduzir uma nova unidade, porém, em raros casos traz um exemplo ilustrativo, na maioria das vezes, apresenta-se a definição, regra seguida de um grande número de exercícios a serem desenvolvidos. Fica evidenciado que

⁸ O exemplo citado no Quadro 4 mantém sua ortografia original.

os exemplos dos conteúdos trabalhados cabem ao professor explicar seguindo os conceitos e regras previamente estabelecidos. Logo, o sucesso das atividades propostas depende muito do professor, da metodologia utilizada, que na etapa seguinte se verificava oralmente e por escrito finalizando com uma coleção de situações problemas.

Ressalta-se que na segunda edição da *Arithmetica Elementar Pratica*, parte II, de 1890, as autoras justificam que as atividades, seguidas de regras exercícios e problemas práticos que objetivavam [...] “facilitar para as alunas um estudo prático de uma ciência em que quase todas as meninas tinham aversão” (PROFESSORAS DO COLÉGIO SÃO JOSÉ, 1890, p. 4).

Esse grande número de exercícios a que se referem às autoras, são sugeridos logo após apresentação das definições e regras, focando no processo de repetição, muito característico desse período. Esse fato ficou fortemente evidenciado na primeira edição quando as autoras relatam que [...] “a teoria será facilmente esquecida se não forem seguidos de numerosos e variados exercícios” (PROFESSORAS DO COLÉGIO SÃO JOSÉ, 1890, p. 3). A Figura 1 ilustra alguns desses exercícios trabalhados focando o processo de repetição por escrito.

Figura 1 - Exercícios que evidenciam o processo de repetição

Por escripto					
1. Somma-se					
2341	5417	62518	25233	631272	534215
6238	2281	12371	32645	217516	245663
2. 11	116	2311	102312	5100200	
21	120	1223	41203	712301	
12	212	3114	13120	23124	
31	200	2030	2325	1100	
14	341	320	30	162	
3. $300 + 260 + 40 + 30 + 11 = 4000 + 2000 +$					
$+ 300 + 400 + 25 + 32 + 42 =$					
4. $3120 + 22 + 102212 + 131 + 41203 =$					
5. $92 + 41 + 53 + 61 + 72 + 82. 611 + 523 +$					
$+ 720 + 902. 5213 + 4132 + 8411.$					
6. $821 + 228 + 117 + 108 + 123. 7040 + 2118 +$					
$+ 2121 + 196.$					
7. $5218 + 7337. 9428 + 4369. 2117 + 3239 + 5316.$					
$92319 + 3227 + 4226. 51119 + 62038 + 2117 + 119.$					
8. $308 + 506 + 703 + 907 + 209. 3007 + 5004 +$					
$+ 6006 + 7001 + 9002. 70012 + 50028 + 90116 +$					
$+ 9005 + 407.$					
9. $6038 + 5055 + 1078 + 4065 + 8091. 20365 +$					
$+ 40538 + 70286 + 60756.$					
10. $786 493 857 698 576 756 538 809$					
$397 769 968 759 869 895 974 395$					
11. $386 + 473 + 265. 675 + 384 + 297. 325 +$					
$+ 681 + 392 + 449 + 29 + 7.$					
12. $3588 + 7629 + 5833. 4978 + 6481 + 3596.$					
$6844 + 7094 + 3609 + 9472.$					
13. $12936 + 29447 + 36544. 44768 + 52371 +$					
$+ 28848 + 31973. 19563 + 4713 + 5936 + 725 + 89 + 7.$					
14. $371578 + 618466. 437545 + 663487. 723965 +$					
$+ 808742 + 513982. 591369 + 272835 + 17505 + 9685 +$					
$+ 3518 + 29.$					
15. a. 25730 b. 625938 c. 9					
31631 433615 73					
5728 41389 496					
4083 15078 2947					
517 6317 13889					
96 230 578516					
7 16 4395624					

Fonte: Professoras do Collegio São José (1890, p. 7-8).

De acordo com as autoras, as orientações didáticas para o ensino da Aritmética no Colégio enfatizavam a fixação dos conceitos trabalhados centrados no desenvolvimento de habilidades enfatizando o cálculo escrito e mental, a repetição caracterizava-se uma forte estratégia, ou seja, aprender os conteúdos era quase que única e exclusivamente através da memorização e, aos poucos, tornava-se um hábito, como tocar um instrumento musical, exemplificado pelas autoras em sua primeira edição.

Lidando com os afazeres diários, era indispensável às futuras donas de casa o manejo de cálculos elementares de forma rápida e precisa. Por isso, trabalhavam-se exercícios com foco no cálculo mental. Na Figura 2 se observaram exercícios onde se sugere, inicialmente, serem desenvolvidos oralmente e logo a seguir desenvolvidos por escrito.

Figura 2 - Problemas de forma oral e por escrito

Oralmente	Por escrito
1. Qual é o número de laranjas contidas em 2 cestos, se no 1.º tem 340 e no 2.º 367 laranjas? 2. Qual é o número de taboas contidas em 8 carroças, se cada carroça leva 18 taboas? 3. Quantas velas há em 24 embrulhos, contendo cada embrulho 6 velas? 4. Quantas peras havia em uma pereira, sabendo-se que se colheram 340 e que restam ainda 407 peras?	1. Dois balaies de laranjas continham: o primeiro 345 e o segundo 542; tirando 47 do segundo para pô-las no primeiro, quantas ficam em cada balaio? 2. Um negociante recebe 4 encomendas, cada uma de 450 garrafas; ele já remetteu por duas vezes 370 garrafas de cada vez; quantas garrafas ele deve mandar ainda? 3. 2 irmãos repartiram entre si 2:424\$000; se o mais velho recebe 1:875\$000, qual é a parte do mais moço?

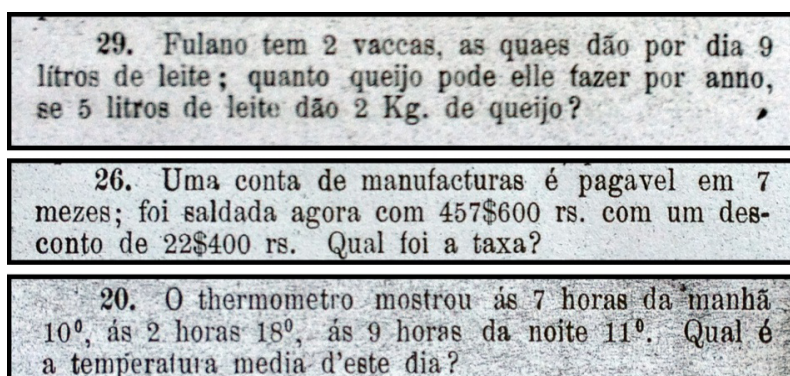
Fonte: Professoras do Collegio São José (1890, p. 24-25).

O excerto descrito na Figura 2 destaca a importância do cálculo mental, trabalhados, geralmente, logo após as definições e regras estabelecidas. No ensino da aritmética, de acordo com Kreutz (1994), a prioridade era as operações que pudessem ser feitas mentalmente, nas circunstâncias concretas da vida. Por isso, dava-se ênfase aos *Kopfrechnungen* (cálculos feitos mentalmente), já que no dia a dia a pessoas teriam que calcular, com frequência, sem ter o papel e lápis à mão. Para Rambo (1994, p. 154), os exercícios de cálculo eram um recurso prático e indispensável ao indivíduo atuante numa comunidade qualquer: “A familiaridade

e o manejo do cálculo mental e escrito, ao menos até o nível de juros simples e compostos, da regra de três e outros, representava o mínimo de ferramental, indispensável para a solução dos múltiplos problemas do dia a dia”.

Seguindo a sistematização adotada pelas autoras, onde, inicialmente definiam-se os conteúdos, regras de resolução, exercícios desenvolvidos, inicialmente de forma oral e posteriormente por escrito, complementa-se com situações problemas práticos com os conteúdos trabalhados, evidenciando-se o dia a dia das alunas. Identificaram-se 355 situações problemas na *Arithmetica Elementar Pratica*, parte II distribuídos nos três capítulos, enquanto que na *Arithmetica Elementar Pratica*, parte III encontraram-se 866 situações problemas, geralmente ao término de cada conteúdo trabalhado. A Figura 3 apresenta situações problemas que ilustram a teoria trabalhada.

Figura 3 – Problemas de aplicação



Fonte: Professoras do Collegio São José (1900, p. 61, 84 e 113).

Os problemas abordam situações de aplicação dos conteúdos. No primeiro exemplo, trabalham-se a regra de três associada à produção de queijo, leite e criação de animais. Já no segundo exemplo, trabalha-se a regra de desconto associada à prática comercial e finaliza com a regra de mistura abordando média e variações de temperatura. Portanto, trata-se da teoria centrada em aplicações práticas e úteis à formação das alunas. Conforme Kreutz (1994), o processo pedagógico deveria partir sempre da realidade das alunas, concorrendo para uma inserção mais efetiva delas nesta mesma realidade.

Observou-se, não raro, que as autoras recorrem a problemas que apontam a teoria trabalhada de modo prático e utilitário, como se constatou no prefácio do livro *Arithmetica Elementar Pratica*: parte III, quando as autoras justificam a edição do livro. Os problemas propostos são importantes para que as alunas possam entender a teoria, pois o ensino sem aplicação prática pouco auxiliaria em sua formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Motivadas pelo convite do superior da missão brasileira dos jesuítas no RS, as Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã chegaram ao Brasil, em abril de 1872, instalando-se no município de São Leopoldo/RS, com a finalidade de contribuir para a educação de crianças e jovens, em sua maioria filhas de imigrantes alemães. Com base em referenciais sobre história cultural, apresentaram-se reflexões sobre os livros da coleção *Arithmetica Elementar Pratica*: partes I, II e III, produzidos pelas professoras do Colégio São José das Irmãs Franciscanas, de São Leopoldo, no final do século XIX, para o público feminino.

A edição de livros de aritmética pelas professoras do Colégio São José das Irmãs Franciscanas, de São Leopoldo, no final do século XIX, constitui-se um dos marcos no processo de instrução no RS, para o público feminino. Objetivando-se, inicialmente, algo útil para a vida prática das meninas do Colégio.

A publicação de livros específicos para as alunas do Colégio São José, pode ter várias explicações: inicialmente o fato de haver pouco material em circulação e, num segundo momento, as tendências pedagógicas na Europa, onde essas autoras, todas Irmãs, tiveram sua formação. Outra explicação seria o seu uso até mesmo como instrumento de evangelização.

Os livros eram direcionados ao ensino de aritmética de forma prática e útil para as alunas do Colégio São José. As estratégias metodológicas utilizadas pelas autoras consistiam, num primeiro momento, apresentar a teoria, seguida de regras e procedimentos de resolução. Num segundo momento, exercícios de fixa-

ção desenvolvidos oralmente, seguidos por uma coleção de exercícios repetitivos objetivando fixar a teoria. Finalizava-se com um grande número de situações problemas, ligando o conteúdo trabalhado com o dia a dia das alunas.

Ao trabalhar as quatro operações fundamentais, frações, potência e raízes, identificou-se um elevado número de exercícios de repetição para a memorização, de modo que as alunas dominassem bem as regras operacionais e os procedimentos de resolução (teoria). Já nos demais capítulos observaram-se muitas situações-problema práticos e relacionados ao cotidiano. Portanto, a proposta defendida pelas autoras consistia num ensino não limitado apenas na teoria e reprodução mecânica dos conteúdos propostos, mas a teoria deveria ser guiada pela prática. Para as autoras, era importante limitar os conteúdos ao mais necessário para a vida prática. Dessa forma, desejava-se que as egressas propagassem a tradição da Ordem das Irmãs Franciscanas, especialmente através de sua ação no magistério de escolas primárias em diferentes comunidades gaúchas.

Esse estudo histórico sobre a coleção de livros de aritmética das Irmãs Franciscanas do Colégio São José permitiu um adentramento numa cultura escolar, em um lugar e em um tempo determinados, contribuindo assim para um resgate da História da Educação no RS. Também permite resgatar um pouco da história dos 151 anos de ação missionária e educacional das Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã no RS, particularmente no campo da Matemática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: UNESP, 1998.

BOHNEN, A.; ULLMANN, R. A. *A Atividade dos Jesuítas de São Leopoldo*. São Leopoldo: Unisinos, 1989.

BRITTO, S. L. M. *O ensino da aritmética nas escolas paroquiais católicas e no Ginásio Conceição, sob a ótica dos Jesuítas nos séculos XIX e XX*. 2016. 464 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2016.

CHARTIER, R. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

FLESCHE, B. *História da Congregação das Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã no Brasil (1872-1951)*. Porto Alegre: Metrópole, 1993. v.1.

KREUTZ, L. *Material didático e currículo na escola teuto-brasileira*. São Leopoldo: Unisinos, 1994.

KUHN, M. C. *O ensino da matemática nas escolas evangélicas luteranas do Rio Grande do Sul durante a primeira metade do século XX*. 2015. 466 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2015.

PROFESSORAS DO COLLEGIO SÃO JOSÉ. *Arithmetica Elementar Prática* – Collecção de regras, exercícios e problemas methodicamente compilados, II parte. 2. ed. correcta e augmentada. Porto Alegre: Franz Rath, 1890.

PROFESSORAS DO COLLEGIO SÃO JOSÉ. *Arithmetica Elementar Prática* – Collecção de regras, exercícios e problemas methodicamente compilados, III parte. 3. ed. correcta e augmentada. Porto Alegre: João Mayer Junior, 1900.

PROST, A. *Doze lições sobre a História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RAMBO, A. B. *A escola comunitária teuto-brasileira católica*. São Leopoldo: Unisinos, 1994.

RUPOLO, I. Irmãs Franciscanas no Rio Grande do Sul e compromisso educacional. *Revista Vidya*, Santa Maria, RS, Edição Especial – 50 anos, p. 83-98, jul. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/498/488> Acesso em: 28 set. 2023.

TAMBARA, E. Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX. *Revista História da Educação*, Pelotas, RS, n. 3, p. 35-58, abr. 1998. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30720/pdf> Acesso em: 29 set. 2023.

WERLE, F. O. C. Feminização do magistério como estratégia de expansão da instrução pública. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, MT, v. 5, n.7, p. 187-200, jan./jun. 1996.

CAPÍTULO 2

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO E DA DEMOCRACIA NA FORMAÇÃO DO SER HUMANO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DE DIFERENTES AUTORES

Ricardo de Oliveira Uchôa¹

Doi: 10.48209/978-65-84959-47-2

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar criticamente diferentes textos e autores que discutem a importância da educação e da democracia na formação do ser humano e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A partir de uma revisão bibliográfica, foram selecionados textos de autores como Paulo Freire, Immanuel Kant, Zygmunt Bauman e John Dewey, que apresentam diferentes perspectivas e teorias sobre o tema. O artigo discute as principais ideias e argumentos de cada autor, bem como as semelhanças e diferenças entre eles. Além disso, são apresentadas reflexões críticas sobre as limitações e desafios da educação e da democracia na atualidade.

Palavra Chave: Educação; Democracia; Sociedade.

Abstract: This article aims to critically analyze different texts and authors that discuss the importance of education and democracy in the formation of the human being and in the construction of a more just and egalitarian society. From a literature review, texts by authors such as Paulo Freire, Immanuel Kant, Zygmunt Bauman and John

¹ Graduado em Licenciatura em História pelo Centro Universitário do Norte (UNINORTE) e tenho Pós-graduado em História do Brasil pela Faculdade dos Vales Elvira Dayrell (FAVED LATO SENSU) e Pós-graduação em especialização em docência para educação profissional e tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santos - IFES.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3890-7172>

Dewey were selected, who present different perspectives and theories on the subject. The article discusses each author's main ideas and arguments, as well as the similarities and differences between them. In addition, critical reflections on the limitations and challenges of education and democracy today are presented.

Keyword: Education; Democracy; Society.

INTRODUÇÃO

A educação e a democracia são temas fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Através da educação, é possível formar cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres, capazes de contribuir para o desenvolvimento social e econômico do país. Já a democracia é um sistema político que garante a participação popular nas decisões governamentais, promovendo a igualdade e a liberdade dos cidadãos. No entanto, apesar de sua importância, a educação e a democracia ainda enfrentam muitos desafios e limitações em todo o mundo. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo analisar criticamente diferentes textos e autores que discutem a importância da educação e da democracia na formação do ser humano e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Um dos autores que discute a importância da educação é Paulo Freire². Em seu livro “Pedagogia do Oprimido”, Freire defende que a educação deve ser um processo libertador, capaz de transformar a realidade social e política do país. Segundo ele, a educação não deve ser vista como uma simples transmissão de conhecimentos, mas sim como um processo de conscientização e empoderamento dos indivíduos. Para Freire, a educação é um ato político que deve estar a serviço da libertação dos oprimidos.

² Paulo Reglus Neves Freire foi um educador e filósofo brasileiro. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica. É também o Patrono da Educação Brasileira.

Outro autor que aborda a importância da educação é Immanuel Kant³. Em seu livro “Sobre a Pedagogia”, Kant defende que a educação deve ser um processo de desenvolvimento das capacidades e habilidades do ser humano. Segundo ele, a educação deve ser orientada para a formação de indivíduos autônomos e responsáveis, capazes de pensar por si mesmos e de agir de acordo com a razão. Para Kant, a educação é um processo contínuo que deve acompanhar o desenvolvimento humano em todas as fases da vida.

Além da educação, a democracia também é um tema fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Um dos autores que discute a importância da democracia é Zygmunt Bauman⁴. Em seu livro “Modernidade Líquida”, Bauman argumenta que a democracia é um sistema político que promove a igualdade e a liberdade dos cidadãos, mas que também enfrenta muitos desafios e limitações na atualidade. Segundo ele, a democracia é um processo contínuo de construção e reconstrução, que deve estar sempre aberto ao diálogo e à participação popular.

Outro autor que aborda a importância da democracia é John Dewey⁵. Em seu livro “Democracia e Educação”, Dewey defende que a educação é um processo fundamental para a formação de cidadãos democráticos. Segundo ele, a educação deve ser orientada para a formação de indivíduos críticos e conscientes de seus direitos e deveres, capazes de participar ativamente da vida política do país. Para Dewey, a democracia é um processo de construção coletiva, que deve envolver todos os cidadãos na tomada de decisões governamentais.

3 Immanuel Kant foi um filósofo alemão e um dos principais pensadores do Iluminismo. Seus abrangentes e sistemáticos trabalhos em epistemologia, metafísica, ética e estética fizeram dele uma das figuras mais influentes da filosofia ocidental moderna.

4 Zygmunt Bauman foi um sociólogo e filósofo polonês, professor emérito de sociologia das universidades de Leeds e Varsóvia.

5 John Dewey foi um filósofo e pedagogo norte-americano, um dos principais representantes da corrente pragmatista, inicialmente desenvolvida por Charles Sanders Peirce, Josiah Royce e William James. Dewey também escreveu extensivamente sobre pedagogia e é uma referência no campo da educação.

Diante dessas reflexões, é possível perceber que a educação e a democracia são temas interdependentes e fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No entanto, apesar de sua importância, esses temas ainda enfrentam muitos desafios e limitações em todo o mundo. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo analisar criticamente diferentes textos e autores que discutem a importância da educação e da democracia na formação do ser humano e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A partir dessa análise, serão apresentadas reflexões críticas sobre as limitações e desafios da educação e da democracia na atualidade, bem como possíveis caminhos para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Em resumo, a educação deve visar a organização e o melhoramento da democracia. Assim, a educação se torna um instrumento essencial para a formação de cidadãos conscientes e atuantes na sociedade.

EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA

O homem precisa educar-se, formar a inteligência, para poder usar eficazmente as novas liberdades.
(Teixeira, 2009, p. 36)

[...] não há educação fora das sociedades humanas
e não há homem no vazio
(FREIRE, 2006, p. 43)

Parece-me pouco provável que, em quaisquer circunstâncias, as frases destes dois teóricos sejam desqualificadas por alguma predisposição teórica ou linha de pensamento filosófico ou pedagógico. Não há como negar, tendo como base aquilo até hoje concebemos como civilização que, resumidamente, a educação estabeleça – voluntária ou involuntariamente – as diretrizes funcionais das sociedades humanas, como afirma Freire e, tão pouco, como diz Anísio, negar o caráter de formação intelectual do “educar-se” e claro, com uma maior aquisição de conhecimento, a oportunidade de tornar-se eficazmente livre – em comparação ao estado anterior. Por outro lado, mesmo corroborando com os enunciados, faz-

-se necessário que reflexões outras sejam derivadas: de “qual sociedade humana” estamos falando e, claro, sobre qual liberdade este princípio civilizatório está se constituindo.

A liberdade que se busca, com a educação, é aquela que se dedica tão somente ao exercício da liberdade política, como preconiza, quase em sua totalidade, o pensamento liberal? Assim, seria a educação apenas o [...] *modo pelo qual ela prepara no coração das crianças as condições essenciais de sua própria existência* (DURKHEIM, p. 53, 2011) e, por isso mesmo, pensada pela sociedade anterior - retirando, ainda que implicitamente, das futuras gerações as possibilidades de escolha e a construção de novas formas de procedência social.

Retornando a questão da liberdade, parece-me importante, inclusive teorizar sobre os princípios conceitos que formam (deformam) nossa constituição social. Afinal, esta é uma tese central na organização democrática do século XVIII que, como se sabe, reorganizou o mundo colonizado ou colonizador, ratificando a estrutura de um pensamento eurocêntrico que, por sua vez, secundariza a liberdade em relação ao corpo jurídico: “ninguém será obrigado a fazer (ou não fazer), qualquer que seja a coisa, não havendo imputabilidade legal”.

A realidade é que a nova hipótese social de uma sociedade igualitária e justa não poderia ser posta à prova sem um desenvolvimento nunca antes imaginado da educação (...) (TEIXEIRA, p. 36, 2009)

Com isso, talvez, além de discutir o papel desta educação-livre, seja também necessário rediscutir os termos que estruturam nosso papel civilizatório. De forma rápida, tomemos com o exemplo a noção de coletividade expressa na pequena frase Castiano ao falar sobre o tema: [...] *o problema da liberdade como uma necessidade de reconhecer o Outro como ser humano que é também ‘livre’ com eu* (CASTIANO, 2010, p. 193).

De maneira geral, resumidamente, o autor apresenta três questões fundamentais: (1). A liberdade precisa ser o “foco central” do pensamento e, por isso, estar condicionada a percepção do Outro antes de pensar; (2) O livre não é um

dispositivo destacado do regulamento social, mas atravessado pela experiência da alteridade e não das “leis”; (3) A liberdade não é um processo de cerceamento dos meus limites, mas do reconhecimento das ações do Outro – enquanto elemento da coletividade.

Não se retira, ou ainda, se desqualifica o papel democrático da educação liberal e, mais ainda, o seu relevante papel histórico, quando do surgimento em oposição ao Estado Conservador. Da mesma forma que, por sua vez, não se retira o valor da educação progressista – que procura se desenvolver apesar do Estado burguês. O ponto aqui é, reconhecer os movimentos históricos da construção filosófica e, em última instância, sua íntima relação com a organização política para propor os elementos de sua superação.

VISÃO HISTÓRICA DO SISTEMA DE ENSINO

O século XVIII, como se sabe, é o período histórico que demarcou profundamente as raízes da civilização contemporânea. Revolução industrial, revolução francesa, democracia e a maturação do sistema burguês, são apenas alguns dos muitos processos de organização político-econômica que surgiram neste período. Dentre outros muitos, sob a égide pensamento iluminista, outro sistema também passou a vigorar de forma organizada e sistemática: a educação escolar.

Não se trata, certamente, de tratar este período com o responsável pela educação, mas sem dúvida, de vinculá-lo a “certa forma” de educar: a democrática. Lembrando que:

A educação é ação exercida pelas gerações sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estudos físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quando pelo meio específico ao qual ela está destinada em participar. (DURKHEIM, p. 54, 2011)

Forçoso, então, considerar que a “geração” que tomava o poder, rompendo com a tradição conservadora, propunha uma nova forma de civilização enquanto: (1) projeto social e (2) enquanto justificativa deste mesmo projeto social. Em re-

sumo, não bastava explicar para a população o que era um governo democrático, mas também havia de ser necessário demonstrar que esta era a melhor forma de governo possível.

Esta nova estrutura, com isso, ao mesmo tempo que é “revolucionária” se mostra “contra-revolucionária” na medida em que tenta impedir o surgimento de novos processos.

Isso, por sua vez, só é possível uma vez que:

A cultura não é apenas um código comum, nem mesmo um repertório comum, de respostas a problemas recorrentes. Ela constitui um conjunto comum de esquemas fundamentais, previamente assimilados, e a partir dos quais se articula, segundo uma “arte da invenção” análoga à da escrita musical e uma infinidade de esquemas particulares diretamente aplicados a situações particulares. (BOURDIEU, p. 208-209, 2007)

A cultura democrática que se desenvolvia neste tempo, assim, não se punea apenas em criar uma ruptura com o tempo anterior, ela também gestava uma “certa forma” de ver e experienciar o mundo e a educação (escolar) era a parte do sistema que, sistematicamente, procurava gerenciar todos os processos de organização da nova vida que surgia.

De fato, esta nova técnica disciplinar que surgia, apresenta-se como um processo histórico que teria iniciado no século XVI, como comenta Luckesi:

A prática que conhecemos é herdeira dessa época, do momento histórico da cristalização da sociedade burguesa, que se constitui pela exclusão e marginalização de grande parte dos elementos da sociedade. A sociedade burguesa é uma sociedade marcada pela exclusão e marginalização de grande parte de seus membros [...]. Ela não se constitui num grande amoroso de sociedade. A liberdade e a igualdade foram definidas no limite da lei; evidentemente, no limite da lei burguesa. (LUCKESI, p. 169).

Sendo assim, é notório que o processo de formação democrática da educação não teve em sua gênese um caráter universal, posto que, a seu tempo, uma significativa parcela da população não era considerado cidadão. Por outro lado, forçoso considerar também que, dois séculos depois, muitas mudanças aconteceram nesta estrutura.

Enfim, a educação, como tentaremos ver no decorrer deste artigo, é o reflexo dos ditames sociais do Estado e não ao contrário. Não é ela que, por sua ação, organizará a estrutura social, mas é a sociedade que estabelecer os ritmos do seu futuro, através das suas ações no presente - daí, crê-se, fundamental a organização político-filosófica das teses filosóficas que veremos ao longo deste artigo.

EDUCAÇÃO DE ACORDO COM OS PRINCÍPIOS DE KANT

O texto “Sobre a pedagogia”, publicado em 1803, reflete o pensamento kantiano a respeito da educação, no livro o autor ressalta os reflexos de estrutural social que separada, de forma clara, o papel social: dominador e subalterno. Além disso, através da vinculação da noção de que a educação é responsável pela formação do “homem”, Kant também inaugura uma certa forma de pensar a pedagogia que vigora ainda hoje.

Kant considera a educação como uma arte que precisa ser aperfeiçoada constantemente, destacando a importância da disciplina e da instrução. Para Kant, a educação é fundamental para o desenvolvimento humano e para a formação do caráter.

Immanuel Kant, discute a importância da educação não apenas como um instrumento de aquisição de conhecimentos, mas como uma formação moral. Em seu outro livro “Sobre a Arte de Educar”, o autor afirma que [...] *a educação é o cultivo do espírito humano para que a pessoa se torne autônoma em seus pensamentos e ações, de modo a agir moralmente* (KANT, 2019, p. 47). Ele defende que a educação deve desenvolver a razão e a moralidade do indivíduo, capacitando-o a agir de acordo com princípios éticos e a tomar decisões autônomas.

Para Kant, a educação é o meio pelo qual a humanidade pode ser alcançada, pois é através dela que o ser humano se torna capaz de se libertar das inclinações animais e agir racionalmente. A educação moral tem como objetivo formar cidadãos responsáveis e éticos, capazes de contribuir para o progresso da sociedade

como um todo [...] a educação é a arte de fazer do homem algo melhor do que ele é” (KANT, 2019, p. 58).

Diante da análise comparativa entre os textos de Paulo Freire e Immanuel Kant, é possível identificar convergências e divergências entre as visões dos autores sobre a educação. Ambos concordam com a importância da educação na transformação da animalidade em humanidade, defendendo que ela é fundamental para o desenvolvimento humano e para a formação do ser social.

Pode-se perceber, portanto, que mesmo contemporâneo as grandes mudanças sociais da Europa do século XVIII, Kant aparece como um destes sustentáculos teóricos que ligam o seu tempo ao nosso, ajudando na compreensão do desenvolvimento da educação nos últimos séculos.

Com isso, na verdade, poderíamos falar que o pensamento kantiano não se ateve apenas ao final do século XVIII, pois, ainda hoje a ideia de uma “educação que forma homens”, que retira o “ser da animalidade” e que o “educando não possui vontades”, perfaz a tese e a fala de teóricos da área.

O COGITO CARTESIANO

Como vimos na primeira parte do artigo, a educação não é o resultado direto da “era da razão”, mas uma espécie de “gerenciamento de crises” – uma tentativa, quase que desesperada, de regulamentar e organizar a nova sociedade que iniciava. Nessa perspectiva, acerca da lógica referente, temos a compreensão de que a Educação escolar é um movimento de construção social “controladora” e, claro, de organização de justificativa da ordem democrática que se impunha ainda no século XVIII. A questão, é que esta perspectiva de “gerenciamento de crises” também se impõe de uma outra forma: através da construção do pensamento e conceito de Homem – iniciado pelo cogito cartesiano séculos antes.

Não se trata, obviamente, de negar os avanços da revolução burguesa e reconhecer os méritos constituintes do Estado democrático de direito, mas é preciso também levar em consideração que a criação da “cidadania democrática”

– calcada em regulamentos legislativos – estabelece os princípios normativos da civilização e, desta forma, a organização social não apenas de uma terceira pessoa (O Estado) mas, também de uma estrutura ordenatória que regulamenta esta terceira pessoa: as leis democráticas.

No governo monárquico, o súdito não participa diretamente das decisões do estado, diferente da que se iniciava no século XVIII. A questão, contudo, é reconhecer que a participação política (legislativa, executiva e judiciária) dependia (e ainda depende) de uma forma de saber muito específica que não era de cunho universal. Assim, a nova forma de governo não tinha de fato uma execução popular.

A questão, contudo, é que a complexidade da nova forma de governo exige um número maior de pessoas letradas, o que resultará na idealização da “educação pública”, como resposta fundamental para a “problemática democrática” que se apresentava.

Implicitamente, junto deste movimento, acompanhado pelas luzes iluministas, a educação escolar absorve a forma de pensar do seu contexto espacial e histórico. Se, por um lado, eu preciso de uma maior quantidade de pessoas escolarizadas, por outro, é fundamental que se pense o conceito de “pessoa” ao tempo de implementação destas propostas, desta forma social que nasce. E assim, esticando “um pouco” a corda, chegamos à formação do conceito de cidadania e por consequência de homem.

Lembrando das palavras de Jean-Jacques Rousseau em seu livro “Emílio ou da Educação”, ele nos lembra que nascemos fracos e precisamos de força [...] *nascemos desprovidos de tudo e necessitamos de assistência. Nascemos estúpidos e precisamos de sabedoria. É a educação que nos fornece tudo aquilo que não temos ao nascer, mas que precisamos ao longo da vida (ROUSSEAU, p.77.2004).*

Em resumo, na toada do cogito cartesiano, o iluminismo não resulta apenas numa educação de ordem racional, mas estabelece os princípios de que “o hu-

mano é um ser pensante” e a que educação, com base nos princípios racionais da época das luzes, deve estruturar esta forma de pensar. Assim, a educação escolar não é um elemento de formação cultural, mas de formação de “certo tipo específico de pensar; ou seja, a educação escolar que se cria é responsável por retirar o indivíduo da animalidade e transformá-lo em homem.

Enfim, o homem não é um dado universal da materialidade, mas um processo mediatizado pela educação, no novo Estado democrático que se inaugura.

A DEMOCRACIA NA EDUCAÇÃO DE JOHN DEWEY

De início, procuramos demonstrar os mecanismos sociais que formaram a estrutura social da educação. Destacando, fundamentalmente, que a educação não existe em “separado” de sua realidade social e, por consequência disto, no nosso caso, da realidade democrática. Exatamente por isso, aliás, é que vimos a expressão do pensamento Kantiano e Cartesiano.

Com isso, na verdade, poderíamos falar que o pensamento kantiano não se ateve apenas ao final do século XVIII, pois, ainda hoje a ideia de uma “educação que forma homens”, que retira o “ser da animalidade” e que o “educando não possui vontades”, perfaz a tese e a fala de teóricos da área. A questão, por agora, é tentar compreender que este princípio universalista de Kant, pode remontar a uma estrutura que legitima e valida a condição de subalternidade de “certa classe”.

Na tentativa de garantir certo ar de “historicidade”, o filósofo John Dewey, por sua vez, sobrepuja o óbvio, que educação não se faz com modelo (modelos excluem os não-modelos). Educação, num estado democrático, só pode existir com pluralidade.

Numa tentativa de *diagramar* uma outra forma de pensar a função social da escola, o teórico americano propõe uma educação com um final não no indivíduo

e sim no social. Para Dewey, a educação deve visar a organização e o melhoramento da democracia [...] *a educação não é preparação para a vida; a educação é a própria vida* (DEWEY, p.23, 1916)

É importante ressaltar que a realidade social experienciada por Dewey difere e muito da sociedade Kantiana, inclusive, da própria concepção e experiência do estado democrático. John Dewey, integra não apenas o cânone filosófico da área, mas também representam os movimentos filosóficos que existem ao pensamento pedagógico da época contemporânea. Sob estes aspectos, John Dewey é dos mais essenciais.

Filho de um “outro tempo”, Dewey desarticula a educação da formação do homem para a formação cidadã. Para Dewey, o princípio universalista da educação kantiana, que é o reflexo de um pensamento pedagógico conservador que estrutura e idealiza um modelo de homem, pode ser substituído pela formação espacial-histórica. O educando não é mais um “animalizado” que precisa ser organizado enquanto homem, agora ele é uma pessoa que precisa tornar-se um cidadão: agir dentro dos princípios democráticos.

O movimento a favor do ideal democrático tornou-se inevitavelmente em uma campanha para a criação de escolas públicas. [...] pela influência da filosofia germânica, a educação converteu-se numa função cívica e a função cívica se identificou com a realização do ideal do estado nacional. [...] O “estado” substituiu a humanidade; o cosmopolitismo cedeu o lugar ao nacionalismo. Formar o cidadão, e não o “homem”, tornou-se a meta da educação [...]. (DEWEY, p. 100)

Pode-se perceber, portanto, que o modelo kantiano de educação, que aparecerá espectralmente no texto, é substituído por uma forma de vida eivada pelo princípio liberal (econômico, político e social) e sua desarticulação com modelos e a necessidade do enfrentamento das diferenças.

Logo, se em Kant acontecia pela capacidade de erudição do professor e a disciplina que ele impõe ao educando, em Dewey todos são pessoas viventes

numa “certa região social” e a educação faz-se necessária para que esta população seja capaz de interferir nas regras sociais de suas civilizações - daí, inclusive, a proposta de que a educação deve levar em consideração os princípios locais.

Nas palavras de Freitag, em Dewey: “Educação não é simplesmente um mecanismo de perpetuação de estruturas sociais anteriores, mas **um mecanismo de implantação de estruturas sociais** ainda imperfeitas: as democráticas” (FREITAG, p. 19). Com isso, chegamos à conclusão que:

os problemas de que trata a filosofia, suscitados pela educação, não são exclusivamente educacionais, **mas muito mais abrangentes**; se não fosse assim, teríamos novamente a filosofia da educação como uma “reflexão sobre a educação” (GALLO, 2003, p. 71)

Logo, é possível perceber nos dois autores, além das formas metodologias de “Ensino x aprendizagem” ou como a educação acontece ou é possível, como ambos entendem o projeto pedagógico está intimamente ligada a compreensão social.

Conclui-se, com isso, os movimentos sociais de seu local de nascimento, o educando seria capaz de agir socialmente para a melhora das condições políticas do seu entorno - resultando num melhoramento contínuo da realidade democrática.

CONCLUSÃO

A proposta metodológica inicial, foi realizada através de diversas obras. Os autores apresentados no artigo têm em comum a preocupação com a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres, capazes de contribuir para o desenvolvimento social e econômico do país. Eles defendem que a educação deve ser um processo libertador, capaz de transformar a realidade social e política do país, e que a democracia é um sistema político que promove a igualdade e a liberdade dos cidadãos.

No entanto, eles também apontam para as limitações e desafios da educação e da democracia na atualidade, como a falta de investimento em educação, a exclusão social e a desigualdade econômica, a corrupção e a falta de transparência na gestão pública, entre outros. Esses desafios exigem soluções criativas e efetivas por parte da sociedade e do governo, a fim de garantir a promoção da educação e da democracia em todas as esferas da sociedade.

Diante das reflexões apresentadas, é necessário buscar soluções que possam contribuir para a promoção da educação e da democracia em todas as esferas da sociedade. Uma possível solução para esse problema seria a promoção de políticas públicas que visem a valorização da educação e da democracia. Isso pode ser feito através da implementação de programas de formação de professores, da criação de espaços de participação popular na tomada de decisões governamentais e da promoção de campanhas de conscientização sobre a importância da educação e da democracia para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Além disso, é importante que a sociedade como um todo se engaje na promoção da educação e da democracia, através da participação em movimentos sociais, da valorização da cultura e da educação popular e da busca por uma educação crítica e emancipatória.

Em suma, a análise dos diferentes autores e textos apresentados no artigo permite concluir que a educação e a democracia são temas fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No entanto, esses temas ainda enfrentam muitos desafios e limitações na atualidade, exigindo soluções criativas e efetivas por parte da sociedade e do governo. Somente através do engajamento coletivo e da promoção de políticas públicas efetivas será possível construir uma sociedade mais justa e igualitária, baseada nos valores da educação e da democracia.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. **Economia das trocas simbólicas**, a. Organização: Sérgio Miceli. Ed. Perspectiva, SP, 2007; Tradução:
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.
- DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Tradução de Gentil Avelino Tilton. São Paulo: Editora Ática, 2021.
- DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. Tradução: Stephania Matousek. Ed. Vozes, RJ, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 60ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FREITAG, B. **Escola, Estado e sociedade**. Ed. Moraes, SP, 1980.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Tradução: Raquel de Ramallete. Ed. vozes, Petrópolis, 1987.
- GALLO, S. **Deleuze e a Educação**. Ed. Autêntica, BH, 2003.
- KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Fontanella. 5a ed. Piracicaba: Editora UNIMED, 2006.
- KANT, Immanuel. **Sobre a Arte de Educar**. Tradução de Franklin Leopoldo e Silva. Campinas: Papirus Editora, 2019.
- LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. Ed. Cortez, SP, 2002.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, da educação**; tradução Roberto Leal Ferreira. – 3. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2004. – (Paideia).

CAPÍTULO 3

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Ricardo de Oliveira Uchôa¹

Allan Almeida Lima²

Doi: 10.48209/978-65-84959-47-3

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir a importância da educação na formação do ser humano e como ela pode ser importante como ferramenta social. Para isso, foi realizado um estudo aprofundado do texto “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire, e do texto “Sobre a pedagogia”, de Immanuel Kant. Através da análise desses textos, foi possível compreender que a educação é uma arte que precisa ser aperfeiçoada por várias gerações e que ela é fundamental para o desenvolvimento humano. Além disso, foi possível entender que a disciplina e a instrução são fundamentais para a formação do ser humano. Por fim, o artigo destaca a importância da educação na formação de valores e no desenvolvimento moral dos indivíduos, bem como na conscientização sobre direitos e deveres e na capacidade de tomar decisões éticas e responsáveis.

Palavra Chave: Educação; Transformação; Desenvolvimento.

1 Graduado em Licenciatura em História pelo Centro Universitário do Norte (UNINORTE) Pós-graduado em História do Brasil pela Faculdade dos Vales Elvira Dayrell (FAVED LATO SENSU), Pós-graduação em especialização em docência para educação profissional e tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santos – IFES e Pós-graduação em Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - <https://orcid.org/0000-0002-3890-7172>

2 Natural de Manaus, Amazonas, Allan Almeida Lima e graduado pela Universidade do Norte do Brasil (UNINORTE). Especialista em História do Brasil e Especialista em Teologia e História das Religiões pela Faculdade de Minas – FACUMINAS, também professor do Ensino Fundamental II no Colégio Adventista do Centenário, Curitiba \ PR e também professor de Ensino Médio Colégio Adventista de Pinhais, Curitiba \PR... e também pesquisador e escritor.

Abstract: This article aims to discuss the importance of education in the formation of human beings and how it can be important as a social tool. For this, an in-depth study of the text “Pedagogy of the Oppressed”, by Paulo Freire, and the text “On pedagogy”, by Immanuel Kant, was carried out. Through the analysis of these texts, it was possible to understand that education is an art that needs to be perfected by several generations and that it is fundamental for human development. In addition, it was possible to understand that discipline and instruction are fundamental for the formation of the human being. Finally, the article highlights the importance of education in the formation of values and the moral development of individuals, as well as in raising awareness of rights and duties and the ability to make ethical and responsible decisions.

Keyword: Education; Transformation; Development.

INTRODUÇÃO

A educação é um tema que sempre esteve presente na história da humanidade. Desde os tempos mais remotos, o ser humano busca formas de transmitir conhecimento e valores para as gerações seguintes. No entanto, a educação não é apenas uma questão de transmissão de conhecimento, mas também de formação do ser humano. É através da educação que o ser humano se torna capaz de transformar a animalidade em humanidade, desenvolvendo suas capacidades e habilidades e se tornando um ser social.

O foco principal dessa pesquisa se dirige exclusivamente para educação na formação do ser humano e como ela pode ser importante como ferramenta social, objetivando este assunto, será aqui salientar, apenas um ensaio, que visa estimular o debate e colaborar nas discussões sobre conceito de educação.

Para discutir a importância da educação na transformação da animalidade em humanidade, foram analisados dois textos fundamentais: “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire³, e “Sobre a Pedagogia”, de Immanuel Kant⁴. Mediante uma análise comparativa entre os dois livros, será identificação os pontos

3 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 60ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

4 KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Fontanella. 5a ed. Piracicaba: Editora UNIMED, 2006.

em comum e divergentes entre os textos, possibilitando uma compreensão mais ampla da temática abordada.

Ambos os autores destacam a importância da educação na formação do ser humano e como ela pode transformar a animalidade em humanidade. Paulo Freire destaca que a educação é uma prática libertadora, cujo objetivo é transformar a realidade e promover a emancipação dos indivíduos. Ele argumenta que a educação não deve ser vista como uma simples transmissão de conhecimento, mas sim como um processo de conscientização, em que os indivíduos são levados a refletir sobre sua realidade e a buscar formas de transformá-la.

No entanto, ambos os autores apresentam divergências em relação aos métodos e objetivos da educação. Freire enfatiza que a educação é uma prática política, buscando promover a justiça social e a igualdade. Já Kant considera a educação como uma arte que precisa ser aperfeiçoada constantemente, destacando a importância da disciplina e da instrução.

Ele argumenta que as disposições naturais do ser humano não se desenvolvem por si mesmas e que toda educação é uma arte. Para Kant, a educação é fundamental para o desenvolvimento humano e para a formação do caráter. Ele destaca que a disciplina e a instrução são fundamentais para a formação do ser humano, que a educação é uma arte que precisa ser aperfeiçoada constantemente.

Diante disso, ambos autores ressaltam a importância da educação para o desenvolvimento humano e para a formação do caráter, enfatizando a necessidade de conscientização e de aperfeiçoamento contínuo da prática educativa. Nesse sentido, a educação se revela como um processo complexo e multifacetado, que visa não apenas à transmissão de conhecimento, mas também à formação do ser humano em suas múltiplas dimensões.

Por fim, esse artigo irá abordar questões conceituais sobre como a educação vai além da simples transmissão de conhecimentos, destacando sua importância na formação de valores e no desenvolvimento moral dos indivíduos. Através da educação, é possível despertar no ser humano a consciência sobre seus direitos e

deveres, bem como a capacidade de tomar decisões éticas e responsáveis. Assim, a educação se torna um instrumento essencial para a formação de cidadãos conscientes e atuantes na sociedade.

POR QUE A EDUCAÇÃO É TÃO IMPORTANTE PARA O DESENVOLVIMENTO DO SER HUMANO?

A origem da educação remonta aos primórdios da civilização humana, sendo uma prática presente em diferentes culturas e sociedades ao longo da história. Através da educação, os indivíduos adquirem conhecimentos, habilidades e valores que são transmitidos de geração em geração, com o intuito de prepará-los para desempenhar distintas funções e papéis na sociedade. Desde as primeiras formas de educação informal, como a transmissão oral de conhecimentos, até os sistemas educacionais modernos, a educação tem desempenhado um papel fundamental no desenvolvimento humano e na formação de uma sociedade organizada e progressista.

Isso, por sua vez, só é possível uma vez que:

A educação é ação exercida pelas gerações sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estudos físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em participar (DURKHEIM, p. 54, 2011).

Nessa perspectiva, no que diz respeito à lógica de referência, qual a definição de educação?

Para Freire, a educação é um processo de conscientização e libertação, capaz de transformar a realidade social e política em que vivemos [...] *prática de liberdade*”, que, por ser tal, está intrinsecamente incapacitado para o exercício da dominação. A pedagogia do oprimido é, pois, liberadora de ambos, do oprimido e do opressor. Hegelianamente, diríamos: a verdade do opressor reside na consciência do oprimido (Freire, p.6, 1987).

Kant, por sua vez, enfatiza que a educação é um processo fundamental para a formação do homem como ser humano completo e livre [...] a educação

deve ser voltada para o desenvolvimento da razão e da moralidade, ajudando o homem a se tornar um ser autônomo e capaz de agir de acordo com a lei moral. Além disso, a educação deve ser prática e moral, ou seja, deve ajudar o homem a aplicar seus conhecimentos e virtudes na vida cotidiana (Kant, p.18, 1996).

Parece-me pouco provável que, em quaisquer circunstâncias, as frases destes dois teóricos sejam desqualificadas por alguma predisposição teórica ou linha de pensamento filosófico e pedagógico. Não há como negar, tendo como base aquilo até hoje concebemos como civilização que, resumidamente, a educação estabeleça voluntária ou involuntariamente as diretrizes funcionais das sociedades humanas, como afirma Freire e, tão pouco, como diz Kant, negar o caráter de formação intelectual do “educar-se” e claro, com uma maior aquisição de conhecimento, a oportunidade de tornar-se eficazmente em comparação ao estado anterior.

Lembrando das palavras de Jean-Jacques Rousseau em seu livro “Emílio ou da Educação”, ele nos lembra que nascemos fracos e precisamos de força [...] *nascemos desprovidos de tudo e necessitamos de assistência. Nascemos estúpidos e precisamos de sabedoria. É a educação que nos fornece tudo aquilo que não temos ao nascer, mas que precisamos ao longo da vida (ROUSSEAU, p.77.2004).*

Segundo Paulo Freire, a educação tem um papel fundamental na formação do ser humano, pois é capaz de libertá-lo das amarras da opressão e da animalidade. Em “Pedagogia do Oprimido”, o autor discute a concepção de educação bancária, onde o educador tem o papel de depositar conhecimentos prontos nos educandos, reforçando a opressão e a desumanização.

Freire defende uma educação problematizadora, na qual o educador e o educando sejam sujeitos do processo educativo, em uma relação dialógica e participativa. Nesse sentido, ele afirma que [...] *não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apreendentes, no mesmo plano da experiência vivida” (FREIRE, 2016, p. 53).*

Para Freire, a educação é um processo de conscientização que possibilita a transformação do oprimido em sujeito crítico e autônomo. Ao adquirir conheci-

mento e consciência sobre sua realidade, o ser humano se torna capaz de superar a animalidade e construir sua humanidade [...] *ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo*” (FREIRE, 2016, p. 28).

A educação, dessa forma, é muito mais do que a transmissão de conhecimentos, mas sim um processo de transformação social, que busca a emancipação e a humanização do indivíduo.

Por outro lado, o texto “Sobre a pedagogia”, publicado em 1803, reflete o pensamento kantiano a respeito da educação, no livro o autor ressalta os reflexos de estrutural social que separada, de forma clara, o papel social: dominador e subalterno. Além disso, através da vinculação da noção de que a educação é responsável pela formação do “homem”, Kant também inaugura uma certa forma de pensar a pedagogia que vigora ainda hoje.

Immanuel Kant, por sua vez, discute a importância da educação não apenas como um instrumento de aquisição de conhecimentos, mas como uma formação moral. Em seu outro livro “Sobre a Arte de Educar”, o autor afirma que [...] *a educação é o cultivo do espírito humano para que a pessoa se torne autônoma em seus pensamentos e ações, de modo a agir moralmente* (KANT, 2019, p. 47). Ele defende que a educação deve desenvolver a razão e a moralidade do indivíduo, capacitando-o a agir de acordo com princípios éticos e a tomar decisões autônomas.

Para Kant, a educação é o meio pelo qual a humanidade pode ser alcançada, pois é através dela que o ser humano se torna capaz de se libertar das inclinações animais e agir racionalmente. A educação moral tem como objetivo formar cidadãos responsáveis e éticos, capazes de contribuir para o progresso da sociedade como um todo [...] *a educação é a arte de fazer do homem algo melhor do que ele é*” (KANT, 2019, p. 58).

Diante da análise comparativa entre os textos de Paulo Freire e Immanuel Kant, é possível identificar convergências e divergências entre as visões dos autores sobre a educação. Ambos concordam com a importância da educação na

transformação da animalidade em humanidade, defendendo que ela é fundamental para o desenvolvimento humano e para a formação do ser social.

Pode-se perceber, portanto, que mesmo contemporâneo as grandes mudanças sociais da Europa do século XVIII, Kant aparece como um destes sustentáculos teóricos que ligam o seu tempo ao nosso, ajudando na compreensão do desenvolvimento da educação nos últimos séculos.

Com isso, na verdade, poderíamos falar que o pensamento kantiano não se ateve apenas ao final do século XVIII, pois, ainda hoje a ideia de uma “educação que forma homens”, que retira o “ser da animalidade” e que o “educando não possui vontades”, perfaz a tese e a fala de teóricos da área.

CONCLUSÃO

A proposta metodológica inicial, realizada através das obras “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire, e “Sobre a Pedagogia”, de Immanuel Kant que precisaram ser analisados por uma investigação minuciosa, vai permitir aos leitores uma ampla análise sobre as perspectivas dos dois autores. E responder o questionamento: a educação na formação do ser humano e como ela pode ser importante como ferramenta social e como ela pode transformar a animalidade em humanidade.

Diante disso, é possível concluir que a educação desempenha um papel fundamental na formação do ser humano, como destacado nos textos analisados. Ambos autores ressaltam a importância da educação para o desenvolvimento humano e para a formação do caráter, enfatizando a necessidade de conscientização e de aperfeiçoamento contínuo da prática educativa. Nesse sentido, a educação se revela como um processo complexo e multifacetado, que visa não apenas à transmissão de conhecimento, mas também à formação do ser humano em suas múltiplas dimensões.

Infere-se, portanto, que ambos autores também valorizam a conscientização como um aspecto central da educação. Paulo Freire argumenta que a educação libertadora deve levar os indivíduos a refletir sobre sua realidade e buscar

transformá-la, enquanto Kant destaca que a disciplina e a instrução são essenciais para a formação do caráter do ser humano.

Em suma, os autores apresentam divergências em relação aos métodos e objetivos da educação. Freire enfatiza que a educação é uma prática política, buscando promover a justiça social e a igualdade. Já Kant considera a educação como uma arte que precisa ser aperfeiçoada constantemente, destacando a importância da disciplina e da instrução.

Assim, pode-se concluir que a educação desempenha um papel fundamental na formação do ser humano, pois é por meio dela que ocorre a transformação da animalidade em humanidade. A partir dos estudos de Paulo Freire e Immanuel Kant, é possível perceber que a educação tem o potencial de emancipar os indivíduos, promovendo sua conscientização e tornando-os agentes de mudança. Além disso, a educação moral proposta por Kant contribui para a construção de uma sociedade mais justa e ética, na qual o indivíduo age de acordo com princípios universais. Dessa forma, a educação se configura como um dos pilares para o desenvolvimento humano e para a construção de uma sociedade mais igualitária e emancipada.

REFERÊNCIAS

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. Tradução: Stephania Matousek. Ed. Vozes, RJ, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 60ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Fontanella. 5a ed. Piracicaba: Editora UNIMED, 2006.

KANT, Immanuel. **Sobre a Arte de Educar**. Tradução de Franklin Leopoldo e Silva. Campinas: Papirus Editora, 2019.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, da educação**; tradução Roberto Leal Ferreira. – 3. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2004. – (Paideia).

CAPÍTULO 4

O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA DE 1932 E SEU LABORATÓRIO DE ENSINO: A ESCOLA MATE COM ANGU

Caruanã Guatara Oliveira Frescurato¹

Doi: 10.48209/978-65-84959-47-4

Resumo: Este trabalho visa analisar o Movimento da Escola Nova no Brasil e o que esse movimento propunha para a educação brasileira, passando pelas reformas educacionais que aconteceram no país no período proposto, a sua atuação e o seu desenvolvimento, dialogando com o significado do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, as mulheres signatárias do Manifesto e qual o seu papel dentro da educação brasileira e terminando com o seu laboratório educacional: A Escola Proletária de Meriti, ou como ficou conhecida, Escola Mate com Angu, ampliando o registro da história da instituição escolar, compreendo assim, em quais moldes a mencionada escola foi fundada.

Palavras-chave: Baixada Fluminense; Escola Nova; Ensino Regional, Escola Proletária de Merity, Armanda Álvaro Alberto.

INTRODUÇÃO

As ações da Escola Nova no Brasil, remetem ao começo do século XX, onde já se delineavam ensaios de uma nova educação, querendo-se assim, romper com a educação considerada ultrapassada com o começo de mobilizações e

¹ Doutorando e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares -(PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8689-6754>

reinvidicações por uma educação de qualidade, principalmente, no sentido de direito a acesso para todos. Sendo assim, o desejo era de que se fizesse uma construção para uma educação com um viés que apontava para o progresso, na qual a compreensão dessa movimentação em torno da educação se tornou fundamental para a percepção da influência que este viria a tomar em torno das políticas públicas, com debate significativo, não envolvendo só a área educacional, mas num processo de diálogo com outras áreas do conhecimento (FRESCURATO, 2019).

O país começava a interiorizar mudanças significativas, tanto econômicas, quanto culturais, em que a sua elite agricultora, começa a fazer o seu processo de transformação, ou a migrar, dependendo do ponto de vista, para uma elite mais burguesa, que tinha o seu espaço de atuação na cidade, não mais no campo. Essa nova demanda urbana, ansiava por uma nova educação, mais democrática e voltada para o processo de industrialização que o Brasil começava a ensaiar (CAVALIERE, 2002). Então, era necessário um projeto de educação para o país, rompendo significamente com aqueles que antepassaram no Brasil (GADOTTI, 1994).

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (GADOTTI, 1994, p. 579).

Mas, qual projeto poderia ser aplicado a fim de solucionar cinco séculos de atraso, fazendo um comparativo a outros países da Europa ou até mesmo da América Latina? Aqui, diversos movimentos pairavam, buscando novos ares de novidade, querendo se distanciar da velha roupagem oligárquica, rural que o país ainda vestia, mesmo com a mudança de século. Mesmo assim, as velhas ideias ainda permaneciam, buscando a sua identidade na Europa, pois só assim essa sociedade, mesmo que atrasada, conseguiria manter o seu destaque social perante os demais (NASCIMENTO, 2015). Por isso, o projeto de modernização do

campo industrial brasileiro, que inicia a partir de 1920 começou a ganhar força, principalmente por acreditar que esse era o único caminho de tirar o país do atraso e do subdesenvolvimento que se encontrava desde o começo da República. A nova burguesia brasileira, nascida no processo de industrialização, tímido, mas crescente, pensava na contemporaneidade que naquele momento, não se tinha nitidez, era bem abstrato (PEIXOTO, 1998, p. 109).

A burguesia construiu o liberalismo como ideologia no processo de constituição de si mesma como classe dominante e hegemônica, o que quer dizer nas relações que travou com as outras forças sociais, sejam as de aliança e compromisso, sejam as de oposição e antagonismo. Nesse processo, ela construiu um liberalismo que passou a constituí-la e a constituir a forma dominante de conceber o mundo. E ainda treinou as classes trabalhadoras para as leis do capitalismo (WARDE, 1984, p. 45).

Nessa transição entre o modelo educacional tradicional, ligada simbolicamente ao atraso e a nova concepção de se enxergar a educação, surge o movimento denominado de Escola Nova. O modelo escolanovista aplicado no Brasil se baseou como referência ao modelo aplicado primeiramente pelo estadunidense John Dewey. A escola era vista como um fator determinante de aperfeiçoamento e progresso da sociedade, não sendo a mesma um privilégio, algo que poderia ser oferecida facultativamente, mas sim uma verdadeira necessidade para a sociedade. Só com elevado processo de escolarização, poderia oferecer melhores condições de vida, participação política e cultural das pessoas na sociedade (DEWEY, 1959).

John Dewey, filósofo e educador americano, nasceu em Vermont no ano de 1859. Foi professor em Michigan, Chicago e Columbus. Defendendo sempre uma educação e uma aprendizagem mais participativa na qual as ideias precisavam ser compartilhadas, sem barreiras para o pensamento. Dewey acreditava que toda a ideia e os valores humanos partiam dos acontecimentos diários, do dia a dia dos indivíduos (TEITELBAUM; APPLE, 2001). O/a aluno/ aluna tem papel de destaque, com um pensamento mais liberal (no sentido de liberdade), logo, uma educação laica, livre, apontando para o progresso e para a democracia, no

sentido mais amplo, algo que - naquele momento no Brasil - poderia ser utilizado para romper com o pensamento arcaico agrário.

O conceito de Dewey é significativo e singular, no que tange à questão da experiência como princípio formativo e pilar central de sua teoria.

Não se nega que qualquer objeto experienciado possa tornar-se objeto de reflexão e de inspeção cognitiva. Mas a ênfase é sobre —tornar-se; o cognitivo jamais é totalmente inclusivo: ou seja, quando o material de uma experiência anteriormente não cognitiva é objeto de conhecimento, ela e o ato de conhecer são incluídos dentro de uma nova e mais ampla experiência não cognitiva — e esta situação jamais pode ser transcendida. Somente quando o caráter temporal das coisas experienciadas é esquecido é que é afirmada a ideia da total —transcendência do conhecimento (DEWEY, 1980, p.19).

Na direção de afirmação dos valores universais de liberdade do indivíduo, afirmava Dewey, que “a tarefa do liberalismo é afirmar esses valores, de modo a mostrar sua importância intelectual e prática, em face das atuais forças e necessidades” (DEWEY, 1970, p. 53), portanto, só na democracia e em plena liberdade individual tais conceitos poderiam ser empregados. Também surgiu na Europa, mais precisamente na Inglaterra, iniciadas pelo Dr. Cecil Reddie um modelo de escolanovismo para a educação cujo aprendizado se dava através da ação como uma das etapas mais importantes da educação para a criança e que a educação deveria continuar no transcorrer da vida e nas práticas sociais (CAMBI, 1999). Cabe levantar que uma escola só poderia se enquadrar no modelo de Escola Nova se atingisse no mínimo 15 dos 30 requisitos definidos pelo Bureau International des Écoles Nouvelles (COELHO; MEIRELES, 2006), é claro, de acordo com o parâmetro empregado na Europa, não empregado aqui no Brasil, já que o modelo brasileiro está baseado nas teorias de Dewey. O escolanovismo estadunidense favorecia uma nova ressignificação do papel da escola no meio social, como difusor e transformador de ideias, principalmente no fortalecimento do desenvolvimento social (FAVORETO, 1998) sempre pensando naquele momento, para seguir assim para o futuro (DEWEY, 1979b).

A escola como instituição, começou a ter um papel de destaque, principalmente como espaço de compartilhamento de valores e costumes. Entretanto, cabe

lembrar que para além das ideias pedagógicas existia um desequilíbrio econômico no Brasil, principalmente fora no eixo Sul-Sudeste, com profundas desigualdades regionais, aprofundando a crise educacional que o país vivia. Mesmo com um modelo escolanovista começando a surgir, com ideais de uma nova educação, eram necessárias profundas mudanças estruturais dentro do Estado. Não bastava apenas um programa ou uma nova concepção pedagógica sem as mudanças necessárias para se tornar possível essa nova corrente pedagógica no país. A partir das reformas educacionais dos anos 1920, teve início a luta pela base, no sentido populacional, começando pelos mais pobres, principalmente com as mudanças educacionais no âmbito regional. Começava no país então, a concepção de uma educação voltada para o trabalho e para a emancipação do indivíduo na sociedade. A educação não era mais um elemento isolado. Reformas eram necessárias para tornar esse plano possível.

No campo das transformações sociais forma-se a classe média brasileira, formada principalmente por militares, o funcionalismo público e os ligados ao pequeno comércio e a indústria de forma geral (NICHOLLS, 1970). Se antes, o agronegócio tinha vez e voz, a nova classe média começava a despontar no cenário social do país, buscando cada vez mais espaço nas decisões político/administrativas da nação. Refletindo sobre a década que se inicia em 1920 no Brasil, principalmente no campo educacional, podemos seguir a linha indicativa que Jorge Nagle nos apresenta sobre o otimismo pedagógico que começava a aflorar no país, onde se principia diversas ações, principalmente na questão do investimento no conjunto escolar e na elaboração significativa de novas formas de ensinar (NAGLE, 1974).

Segundo Carvalho (2001, p. 302), a “chamada pedagogia da Escola Nova entra em cena, redefinindo a natureza infantil e o lugar do conhecimento sobre ela produzido, nas teorias e nas práticas da educação”. As reformas educacionais realizadas no Brasil, a partir de 1920, foram fundadas, principalmente, com referências e experimentações ocorridas no exterior, principalmente nos Estados Unidos e na Europa. Aos poucos, esse modelo “exportado” se assentou à realidade local, configuradas pelo regionalismo. Nesse período, as reformas educacionais estavam no bojo de princípios normativos para se chegar à excelência do princípio pedagógico, ou seja, as reformas são normas e conceitos que servem

como pontes estruturais para romper com a velha educação ou, em um campo mais amplo, chegar ao progresso educacional almejado. Porém, isso não significa que não ocorrerá resistência, tanto por quem controla o jogo social ali imposto, quanto por correntes contrárias a mudanças tão profundas e significativas que as reformas se propunham, logo, se buscava incorporar “as teses mais apreciadas, sem se preocupar com a coerência dessas teses entre si e com sua conexão aos sistemas de origem” (ABBAGNANO, 2000, p. 298).

A partir desse momento, foram aplicadas as reformas propostas por um grupo de intelectuais e encampadas por alguns governadores de estados, porém essas reformas não aconteceram de forma coordenada, em uma ampla rede pelo país, não sendo uniformes por todo Brasil e nem sistemáticas. Em um período de 10 anos, diversas reformas significativas ocorreram no Brasil, a saber: Sampaio Doria em São Paulo no ano de 1920; Lourenço Filho no Ceará em 1922; o Inspetor Geral do Ensino Cesar Prieto Martinez a partir de 1923 no Paraná; Anísio Teixeira na Bahia em 1924; José Augusto no Rio Grande do Norte em 1925; Francisco Campos em Minas Gerais no ano de 1927; no mesmo ano, Fernando de Azevedo iniciou as reformas educacionais no antigo Distrito Federal (hoje Rio de Janeiro); Carneiro Leão em Pernambuco, em 1929.

O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA - 1932

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova A fim de introduzir o simbolismo do referido Manifesto utilizo as categorias e os conceitos empregados por Le Goff (1990) ao considerar que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova é um —documento monumental‖ haja vista que o mesmo teria como principal característica o ligar-se ao poder de perpetuação, intencional ou não, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva) e o reenviar a testemunhos que só um pequeno fragmento é escrito (LE GOFF, 1996, p. 462). O próprio Manifesto se dizia um documento para a reconstrução do Brasil através do caminho da educa-

ção. Mais do que isto, o foi um espaço no qual um grupo de intelectuais se reuniu para formular um projeto educacional inovador que, segundo eles, o país precisava naquele momento. O Manifesto foi escrito em um momento chave na história brasileira: o fim da primeira República, início dos anos 1930, exatamente em 1932, no meio de tentativas de reorganização da sociedade, no sentido de criar um projeto novo de nação. De fato, a causa primeira da escritura do Manifesto apresenta relação com a realização da IV Conferência Nacional de Educação da ABE em dezembro de 1931 no Rio de Janeiro. Azevedo (1996, p. 659) assevera que Getúlio Vargas (chefe do governo provisório) e Francisco Campos (ministro da Educação e Saúde) confiaram aos membros do congresso a incumbência de definir os princípios da educação e a fórmula mais feliz em que se pudesse exprimir a política escolar da revolução, ou seja, os/as educadores/as presentes ao evento foram surpreendidos pelo pedido que elaborassem naquele momento uma reforma educacional. Evidentemente, a assembleia reagiu com uma negativa. Permaneceu a promessa de que tal tema seria analisado na conferência de 1932. Mas, a urgência de mudanças e a determinação de não ser tutelado pelo governo levou educadores/as a pensarem em outra estratégia: a escrita de um manifesto ao povo e ao governo.

Assim, o manifesto teve por inspiração a necessidade de que houvesse uma reorganização na estrutura da educação brasileira, para o acompanhamento do avanço industrial e que a educação fosse tratada como dever do Estado, de forma gratuita para todos os indivíduos. A educação era a base de todos os problemas do Brasil. Para isso então, a principal pauta era uma organização do sistema brasileiro de educação. Porque essa época no Brasil os sistemas eram desconexos, cada estado tinha sua estrutura, sem uma uniformidade no território brasileiro.

O Manifesto, como documento, também se torna um marco, com a união de diversos educadores que começavam a pensar a educação como política pedagógica nacional, não sendo mais uma atitude isolada, como acontecera anteriormente. A construção de uma identidade por um objetivo comum começa a ser

formada nesse momento (POLLAK, 1992). Fruto de uma construção coletiva, resultado de vinte e seis signatários/as, dentre eles as intelectuais Armanda Álvaro Alberto, Cecília Meireles e Noemy M. da Silveira.

Os conceitos empregados sobre instituições escolares se encontram, sobretudo em Saviani (2005), que se trata da materialidade da instituição escolar para atender àquela sociedade em que está inserida, produzindo e reproduzindo saberes e costumes de forma primária, mas não sendo detentora exclusiva desta atividade dentro da sociedade (SAVIANI, 2005). Sigo, também, com Nóvoa (1999), no aspecto modificações das instituições escolares ao longo do tempo, passando pelo entendimento de que para se compreender esse movimento, precisa-se ir além de sua complexidade técnica, científica e humana (NÓVOA, 1999).

Ao falar das instituições escolares sempre aparecerão sujeitos que, de certa forma, contribuíram para a história e a importância da instituição, seja o diretor ou um/a professor/a com a sua prática, só assim a instituição escolar passa a ter importância para a História da Educação, não sendo mais uma na rede, mesmo que “todos os fatos educativos sejam históricos. Configurações específicas os precedem, tramas de encaminhamentos são tecidas ao longo do tempo” (WERLE; DE SÁ BRITTO; COLAU, 2007). Entendo que toda escola tem um papel expressivo na sociedade, seja em menor ou maior grau, mas para a História da Educação, nem toda instituição escolar tem distinção, sob a ótica da macro-história na perspectiva da história educacional (BARROS, 2004).

Quando não conhecemos a história de nossa terra e do nosso povo, por muitas vezes ela é fadada a cair no esquecimento. Quando a história de um povo é contada, muitas outras são reveladas. Halbwachs, no livro *A Memória Coletiva*, afirma que as “nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se tratem de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos” (HALBWACHS, 2006, p. 30).

Pensar em história, essencialmente a educacional brasileira, é passear por vários períodos, criando diálogos e, de preferência, conectando os pontos com os diversos atores e ações dentro da sociedade. Para se trabalhar a História da

Educação, os sujeitos nela implicados devem ser construídos e explorados, só assim, será possível compreender os múltiplos contextos aplicados implicados nesta construção. Para, além disso, trabalhar e compreender os sujeitos vai ao encontro da compreensão do tempo presente.

Pensar em educação e nos seus moldes ou modelos, não apenas em sua estrutura física, mas na simbólica, que atravessa as concepções pedagógicas, como esta pesquisa se propõe é sair do espaço do imediatismo e das respostas prontas. Isso significaria mergulhar em uma superficialidade bem perigosa, no sentido de olhar o passado com os olhos do presente e para que isso não ocorra é primordial dialogar sempre com o tempo e o seu espaço.

O ser humano desde os primórdios não vive isoladamente. Logo, a prática pedagógica não pode se dissociar desse elemento, ou seja, da natureza social do homem. Pensando a educação nesse caminho de trocas, entre saberes dentro e fora da sala de aula, principalmente utilizando-se da incrível capacidade de interação com o espaço e o processo de busca e construção do conhecimento, pautado no regionalismo, a Escola Proletária de Merity avança para um ensino inovador quando o resultado dos recursos utilizados no desenvolvimento da criança é potencializado através das relações entre os/as alunos/as e seus/suas professores/as com práticas pedagógicas que utilizaram o meio social como ponto de interação com a prática de ensino, sendo assim, ensinavam com os elementos que estavam no dia a dia das crianças.

A ESCOLA PROLETÁRIA DE MERITI: LABORATÓRIO DOS PIONEIROS

É na escola onde acontecem os principais momentos de interação social para a criança, sobretudo, durante os primeiros momentos de desenvolvimento social dela. É neste espaço que a criança tem o seu primeiro contato social diversificado, fora do campo familiar, começando o ensaio para a criação de uma consciência coletiva e de cidadania. Indo ao encontro da ideia relacional entre escola, localidade e sociedade, Dias e Bezerra (2014) traçam um panorama de in-

terligação entre os processos escolares e a própria região da Baixada Fluminense:

Os processos de escolarização e o desenvolvimento das instituições culturais, contudo, não podem ser pensados de forma a isolar o objeto de suas conexões com o território e com os processos econômicos, políticos, com os mundos do trabalho, com as relações sociais produzidas de gênero, raça e classe social. Dialeticamente, não é possível compreender os diferentes movimentos de gestão dos municípios da Baixada Fluminense sem compreender as funções atribuídas à educação, em múltiplos contextos históricos (DIAS; BEZERRA, 2014, p. 2).

As escolas, em sua maioria, até a década de 1920, não só na Baixada Fluminense, mas no Brasil, eram de iniciativa privada, já que a sociedade era oriunda do meio rural, não sendo necessária grande instrução ou letramento, logo, não precisava de um investimento maciço do Estado (ROMANELLI, 2014). Embora, desde 1827, o Decreto Imperial de 15 de outubro, apontasse a necessidade de criação das escolas de primeiras letras nos lugares em que se tinha uma maior concentração populacional. Com um quadro desfavorável, a legislação à época não especificava a obrigação de qual poder (municipal, estadual ou federal) deveria ofertar a educação inicial.

A década de 1920, na área da educação, foi um período de grandes iniciativas. Foi a década das reformas educacionais. Não havia ainda um sistema organizado de educação pública, como é hoje a rede de ensino controlada pelo Ministério da Educação e do Desporto. Abriu-se assim um grande espaço para propostas em prol da educação. Um dos movimentos mais importantes da época ficou conhecido com o nome de Escola Nova. Grandes temas e grandes figuras ficaram associados a esse movimento. A defesa de uma escola pública, universal e gratuita se tornou sua grande bandeira. A educação deveria ser proporcionada a todos, e todos deveriam receber o mesmo tipo de educação. Pretendia-se com o movimento criar uma igualdade de oportunidades. A partir daí, floresceriam as diferenças naturais segundo os talentos e as características de cada um. O ensino deveria ser leigo, ou seja, sem a influência e a orientação religiosa que tinham marcado os processos educacionais até então. A função da educação era formar um cidadão livre e consciente que pudesse incorporar-se ao grande Estado Nacional em que o Brasil estava se transformando. Entre os educadores que lideraram o movimento da Escola Nova estão Anísio Teixeira, da Bahia, Fernando de Azevedo e Manuel Lourenço Filho, de São Paulo. Várias reformas foram realizadas no Brasil na década de 1920: 1920 - Sampaio Dória realiza em São Paulo a primeira dessas reformas regionais do ensino; 1922-1923 - Lourenço Filho é chamado ao Ceará para realizar a segunda dessas reformas; 1924 - Anísio Teixeira traz para a Bahia a experiência que acumulou em cursos de educação nos Estados Unidos, onde

foi aluno de John Dewey, o grande idealizador do movimento da Escola Nova norte-americano, que inspirou o do Brasil; 1925-1928 - José Augusto Bezerra de Menezes, no Rio Grande do Norte, dá continuidade ao movimento de reformas. Nos anos de 1927-1928 é a vez do Paraná, com Lisímaco Costa. Nesses mesmos anos, Francisco Campos marca o estado de Minas Gerais com seu projeto de reforma. A mais importante de todas, no entanto, foi feita no Distrito Federal, então capital da República, liderada por Fernando de Azevedo nos anos de 1927-1930 (CPDOC-FGV)².

José Lustosa, em seu trabalho para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), faz um panorama sobre a situação escolar em Duque de Caxias. Segundo o autor, a primeira escola fundada na Baixada Fluminense foi iniciativa de Aristeu Rosa e de Dermeval Câmara Alves. Criada em 28/10/1827, a escola teve vinte e seis anos de existência, tendo como a primeira aluna matriculada a esposa de Dermeval (rompendo com o tradicionalismo operante na época), porém essa escola foi de cunho particular (LUSTOSA, 1958, p.172).

São mais de noventa anos de história educacional na Baixada Fluminense. Histórias muitas vezes esquecidas pelos livros didáticos e até mesmo acadêmicos e quando lembrada, ficam fadadas ao esquecimento em prateleiras longe da população. Por isto, a importância da discussão da importância histórica da Escola Regional de Merity, uma instituição de ensino cujas práticas pedagógicas estiveram sempre à frente do seu tempo, utilizando como princípios o ensino regional e popular (FRESCURATO, 2023).

Uma escola que não é um patrimônio histórico apenas para os moradores de Duque de Caxias, município do estado do Rio de Janeiro, mas também um patrimônio da história educacional do Brasil. Também é importante repensar o papel social e educacional desta escola, essencialmente no período pós-30, momento que é publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em que Armanda fora signatária, fazendo levantar a possibilidade da experiência educacional da Escola Proletária de Merity ter influenciado na elaboração desse importante documento para a educação brasileira, pois a grande parte, senão a maioria das instituições escolares apareceria como um espaço estratégico de dissemina-

2 Disponível em <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/QuestaoSocial/ReformasEducativas>

ção dos valores e princípios conformadores da nova ordem social em construção (ANDRADE, 2013, p. 21).

Uma escola à frente do seu tempo, talvez esse seja o termo mais apropriado para designar a Escola Proletária de Merity e os seus atributos nessa primeira apresentação. Uma escola que em 1921 foi além do processo ensino aprendizagem ultrapassando o viés do saber erudito que era passado nas escolas da época, sendo definitivamente o laboratório para as práticas educacionais que se escreviam no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932.

Seguindo as orientações pedagógicas de Armanda, a escola foi uma verdadeira “metamorfose ambulante”, a começar pelo nome: Escola Proletária de Merity, passando para Escola Regional de Meriti, terminando o seu ciclo como Escola Municipal Dr. Álvaro Alberto, mas ficando carinhosamente reconhecida como Escola Mate com Angu, prova de que a escola não era apenas um espaço físico inanimado, uma construção vazia e sem sentido. Ao contrário, a Escola Regional demonstra em suas práticas que sempre esteve viva e o seu sucesso é atribuído em parte, pela sua capacidade de se adaptar ao meio, visto que ela estava inserida na Baixada Fluminense. Se até o espaço geopolítico da região sofreu profundas transformações ao longo tempo, como canta Zeca Pagodinho, não teria motivos para uma “escola viva” não seguir os mesmos caminhos da transformação.

Ao estudar a história dessa Escola, desvenda-se não somente a história de uma pequena escola na Vila Merity, mas uma diversa teia de conhecimentos e esperanças. Graças aos relatórios anuais, enriquecidas com as fotografias complementando o discurso inserido, foi possível (re) contar essa história. Armanda nos mostra que a educação está para além da sala de aula, para além das quatro paredes que tanto limitam, formatam e compactam os/as alunos/as. A educação pode estar em qualquer lugar, trabalhando com a realidade dos/as alunos/as da escola, é o que o ensino regional prega: aprender o mundo, sem deixar de conhecer a sua localidade, a sua vivência. Armanda também mostrava que o/a professor/a tem que desvincilhar do papel de autoridade maior na instituição escolar, esse poder que é “dele/a pôr direito” acaba limitando a sua atuação em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo. Martins Fontes, 2000.

ANDRADE, Nivea. OBSERVANDO OS PASSOS DE MICHEL DE CERTEAU, CAMINHANDO ENTRE ESCOLAS E MANIFESTAÇÕES SOCIAIS. In Ferreira, C.E; Magalhaes, J. Diferentes Perspectivas de currículo. Petrópolis: Ed. DP et Alii, 2015.

BARROS, J. D'Assunção. O campo da história. Especialidades e abordagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BEZERRA, Carlos Eduardo; DA SILVA, Telma Maciel. Jogo de cartas: a correspondência como fonte de pesquisas. **Patrimônio e Memória**, v. 5, n. 2, p. 133-158, 2007.

CAMBI, F. O século XX até os anos 50. —Escolas Novas e ideologias da educação. In: _____. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 509-593.

CARVALHO, Marta M. C. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez; Ed. Da USF, 2001, p. 291-309.

CAVALIERE, Ana Maria. **Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo**. Revista Teias, v. 3, n. 6, p. 15, 2002.

COELHO, Carlos MEIRELES; RODRIGUES, Abel Martins (2006). **Para uma análise da escola nova de Faria de Vasconcelos (1880-1939)**. Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro da História da Educação, 17 a 20 de abril de 2006. Uberlândia: EDUFU, 4959-4970. 1 CDROM: il. ISBN 85-7078-117-2.

DEWEY, J. Democracia e Educação: Introdução à Filosofia da Educação. 3ª. ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____, J. **Liberalismo, Liberdade e Cultura**. São Paulo: Companhia Editora Nacional. Editora da Universidade de São Paulo, 1970.

_____, John. **Experiência e educação**. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979b.

_____, John. **Experiência e natureza**. (Col. Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1980.

TEITELBAUM, Kenneth; APPLE, Michael. John Dewey. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 194-201, 2001.

FAVORETO, A. **Uma análise histórica da concepção de progresso no projeto educacional de Anísio Teixeira**. Maringá, 1998. Dissertação. Universidade Estadual de Maringá – UEL.

FRESCURATO, Caruanã Guatara Oliveira. Na tropicália dos excluídos um projeto educacional se consolida: a escola proletária de Merity e o seu modelo de educação (1921-1964). 167 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro, 2019.

FRESCURATO, Caruanã Guatara Oliveira; GOUVÊA, Fernando César Ferreira. Entre correspondências e documentos: a Escola Regional de Meriti como modelo para a criação de novas instituições educacionais. **Revista Linhas**, v. 22, n. 50, p. 166-190.

_____, Caruanã Guatara Oliveira; GOUVÊA, Fernando César Ferreira. Entre histórias e arquivos na Proletária de Merity: trabalhando conceitos com a memória de seus relatórios anuais entre 1921 até 1948. **MÉTIS: história & cultura**, Caxias do Sul, v.18, n. 36, p. 15-34, jul./dez. 2019.

FRESCURATO, Caruanã Guatara Oliveira. Entre janelas e trovões, nasce a era agitadora: o legado de Armanda Álvaro Alberto para a Educação na Baixada Fluminense. In: GOUVÊA, Fernando César Ferreira (org.). **Da Baixada aos Andes: viagens e escalas pela Historiografia da Educação Latino-Americanas**: Pedro & João Editores, 2023. cap. número, p. 97 - 112.

GADOTTI, Moacir. “Pressupostos do projeto pedagógico”. In: MEC, **Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília, 1994.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1996.

_____, Jacques. Prefácio. In: BLOCH, Marc. **Apologia da História**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. p. 15 – 34.

LUSTOSA, José. **Cidade de Duque de Caxias: desenvolvimento histórico do município: dados gerais**. Serviço Gráfico, IBGE, 1958.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974, p. 108.

NASCIMENTO, Evando Batista. A SEMANA DE ARTE MODERNA DE 1922 E O MODERNISMO BRASILEIRO: ATUALIZAÇÃO CULTURAL E —PRIMITIVISMO‖ ARTÍSTICO. **Gragoatá**, [S.l.], v. 20, n. 39, dez. 2015. ISSN 23584114. Disponível em: <http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/509> . Acesso em: 04 nov. 2023.

NICHOLLS, William H. A fronteira agrícola na história recente do Brasil: o Estado do Paraná, 1920-65. **Revista Brasileira de Economia**, v. 24, n. 4, p. 33-63, 1970.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. **As organizações escolares em análise**, v. 3, p. 13-43, 1999.

PEIXOTO, M. G. **A condição política na pós-modernidade**: a questão da democracia. São Paulo: EDUC, 1998.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

_____, Michael. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil. **Petrópolis: vozes**, 40 ed., 2014.

SAVIANI, Dermeval. Instituições Escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação**, v. 4, 2005.

WARDE, M. J. **Liberalismo e Educação**. São Paulo: PUC, 1984. Tese (Doutorado).

WERLE, Flávia Obino Corrêa; DE SÁ BRITTO, Lenir Marina Trindade; COLAU, Cinthia Merlo. Espaço escolar e história das instituições escolares. **Revista Diálogo Educacional**, v. 7, n. 22, p. 147-163, 2007.

SOBRE O ORGANIZADOR

Caruanã Guatara Oliveira Frescurato

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares -(PPGEDuc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Africana- UNIAFRO/UFRJ Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola através do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros (NEABI/UFRRJ) e do Grupo de Pesquisa Educação Superior e Relações Étnico-Raciais (Gpesurer). Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Membro do Laboratório de História da Educação Latino-Americana (LHELA). Tem como linha de pesquisa a história das instituições escolares na Baixada Fluminense nos séculos XIX e XX. Pesquisa o ensino da cultura afro brasileira e indígena nas escolas públicas, tendo como foco principal o ensino da astronomia indígena com ênfase em Etnologia e História Indígena, atuando principalmente nos seguintes temas: culturas orais e cosmologias ameríndias, políticas indígenas, patrimônio cultural imaterial e conhecimento tradicional.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E INSTITUIÇÕES ESCOLARES



www.terried.com
contato@terried.com
(55) 99656-1914

