

César Evangelista Fernandes Bressanin
Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida
(Orgs.)



EDUCAÇÃO, HISTÓRIA, MEMÓRIA E CULTURA

Diversidade e
Decolonialidade
em Diferentes
Espaços Sociais

Volume 1



EDUCAÇÃO, HISTÓRIA, MEMÓRIA E CULTURA





S É R I E

Estudos em História e Historiografia da Educação

Diretores da série:

Prof. Dr. José Edimar de Souza

(Doutor em Educação pela UNISINOS; Presidente da Associação Nacional de História – Seção Rio Grande do Sul; Vice-presidente da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação; Membro do Conselho Fiscal da Associação Nacional de Pesquisadores da História das Comunidades Teuto-brasileiras. Professor e pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul e Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Gestão Educacional da UNISINOS).

Profa. Dra. Maria Augusta Martiarena de Oliveira

(Doutora em Educação pela UFPel; Coordenadora do Grupo de Trabalho História da Educação da ANPUH/RS. Membro do Conselho Fiscal da Associação Sul-Rio-Grandense de História da Educação. Professora e pesquisadora do IFRS – Campus Osório e do Mestrado Profissional em Educação).

Conselho Editorial e Científico:

Prof. Dr. Alberto Barausse

(Doutor em Educação - Università Cattolica del Sacro Cuore.
Professor e pesquisador da Università degli Studi del Molise - UNIMOL).

Prof. Dr. Cláudio de Sá Machado Jr.

(Doutor em História pela UNISINOS; Coordenador do Grupo de Trabalho em História da Educação da Associação Nacional de História - ANPUH. Professor e pesquisador da UFPel).

Profa. Dra. Dóris Bittencourt de Almeida

(Doutora em Educação pela UFRGS. Professora e pesquisadora do
Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS).

Profa. Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin

(Doutora em Educação pela PUCRS. Professora e pesquisadora do
Programa de Pós-graduação em Educação da UNISINOS).

Profa. Dra. Giana Lange do Amaral

(Doutora em Educação pela UFRGS. Professora e pesquisadora do
Programa de Pós-graduação em Educação da UFPel).

EDUCAÇÃO, HISTÓRIA, MEMÓRIA E CULTURA

DIVERSIDADE E DECOLONIALIDADE EM DIFERENTES ESPAÇOS SOCIAIS

VOLUME 1

Organizadores

César Evangelista Fernandes Bressanin
Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida



Diagramação: Marcelo Alves

Capa: Gabrielle do Carmo



A Editora Fi segue orientação da política de distribuição e compartilhamento da Creative Commons Atribuição-Compartilhual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação, história, memória e cultura: diversidade e decolonialidade em diferentes espaços sociais [recurso eletrônico] / César Evangelista Fernandes Bressanin e Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida (orgs.). – Cachoeirinha : Fi, 2024.
v. 1 ; 367p.

ISBN 978-65-85958-65-3

DOI 10.22350/9786585958653

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação – História – Memória – Cultura. I. Bressanin, César Evangelista Fernandes. II. Almeida, Maria Zeneide Carneiro Magalhães.

CDU 37:930

SUMÁRIO

Prefácio	9
<i>Lizandro Poletto</i>	
Apresentação	11
<i>César Evangelista Fernandes Bressanin</i> <i>Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida</i>	
1	17
Políticas públicas e educação: promovendo a transformação social	
<i>Clertan Souza Martins de Paula</i> <i>Rogério Toscano Araújo</i>	
2	35
Finalidades educativas escolares e neoliberalismo: algumas colocações	
<i>Daniel Junior de Oliveira</i> <i>Elisabeth Maria de Fátima Borges</i>	
3	51
Educação e mercado de trabalho no Brasil: um estudo comparativo entre a era Vargas e o novo ensino médio	
<i>Aline Sara Mendes dos Santos</i> <i>Jucilene Costermani Ramos</i>	
4	69
Memória, história e identidade intercultural em práticas educativas no território de Roda D'água Cariacica- ES	
<i>Paulo Cesar da Silva Passamai</i> <i>Eduardo Augusto Moscon de Oliveira</i>	
5	83
Diante de um espelho: Jean de Léry e o discurso colonizador na França Antártica	
<i>Felipe Sanches Santos Barbosa</i>	
6	105
Para além das montanhas: o protagonismo das irmãs franciscanas da penitência e caridade cristã - educação e missão no sul de Mato Grosso	
<i>Eliane Maria Amaro</i> <i>Adriana Renata Santos</i>	

7 **119**

A atuação das três júlias na educação brasileira da primeira república

Gabrielle Carla Mondêgo Pacheco Pinto

8 **139**

História da educação no Maranhão vertentes epistemológicas e vínculos ontológicos (1988-2018)

José Ribamar Lima Silva

9 **163**

Escola normal ‘Hilmar Machado de Oliveira’: cultura escolar, memórias e saberes (1947-1975)

Joyce Kathelen Paixão de Moraes

10 **177**

Cultura escolar: a escola e seu sentido histórico

Luciana Luiza da Silva Soares

Rosângela Soares de Almeida Ribeiro

Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida

11 **189**

O percurso histórico do curso de pedagogia da Universidade Federal de São João Del-Rei (1954-1986)

Sthefani Bianck Teixeira Ortiz

Paula Cristina David Guimarães

12 **209**

Do pessoal administrativo da escola normal de Annapolis/GO (1931): os primeiros diretores

Tarsio Paula dos Santos

Sandra Elaine Aires de Abreu

Alda Franciele Gomes Alves

13 **223**

As letras da civilidade: a atuação dos redatores do periódico *a imprensa* na educação de Teresina

Maira Delmondes de Matos

14 **239**

Aspectos do projeto educativo da revista *Vida Juvenil* (1949-1959)

Mariana Elena Pinheiro dos Santos de Souza

- 15** **253**
Escolarização no município de Almeirim/PA: o sistema municipal de ensino (2010) à luz da abertura democrática (1988)
Raimunda do Socorro Fonseca da Paixão
Gilberto César Lopes Rodrigues
- 16** **269**
A formação superior militar e a migração temporária: a vez da inserção da mulher estrangeira na escola naval brasileira
Hercules Guimarães Honorato
- 17** **291**
A mulher engelsiana: a família monogâmica à luz de Friedrich Engels
Raimundo Expedito dos Santos Sousa
Luiz Gustavo Muniz Rodrigues
- 18** **307**
(Re)conhecer(-se) como professora-mãe: percursos de uma pesquisa em educação
Juliana Azi Maritins Achá
- 19** **321**
Formação continuada no Brasil: um olhar acerca do projeto trilhas para o futuro educador
Rosa Jussara Bonfim Silva
Filipa Barreto de Seabra Borges
Maria Célia da Silva Gonçalves
- 20** **345**
Despertando o espetáculo na educação: o circo na escola com o PIBID
Larissa Carvalho Miranda
Mariana Beatriz Marques
Rafael Ferreira Silva
- 21** **359**
O ensino religioso e a educação em valores: práticas educativas em uma instituição escolar confessional anastasiânica-dominicana
César Evangelista Fernandes Bressanin

PREFÁCIO

Lizandro Poletto ¹

Prezados(as) leitores (as), é com imensa satisfação que escrevo este prefácio. Os textos desta coletânea intitulado: *Educação, História, Memória e Cultura: diversidade e decolonialidade em diferentes espaços sociais*, são muito ricos de conteúdos e de grande crescimento intelectual.

Quando falamos em *Educação*, logo nos vem em mente, a Educação formal, escolar, mas esquecemos que a “Educação” vai além da Educação escolar, como afirma o grande educador Carlos Rodrigues Brandão: existem várias educações. A Educação tem a sua história, sua origem e suas vertentes. Nesta coletânea podemos perceber que os (as) autores (as) abordam diretamente e indiretamente as várias facetas deste “tão antigo e tão atual” tema: O que é Educação e as suas diversas histórias e abordagens.

Estudar a temática Educação e as suas histórias, é fascinante e instigante. Em conversa com alguns conhecidos, alunos, professores, pergunto por curiosidade: vocês gostam de história? É quase unânime a resposta: NÃO! Faço outra pergunta: como assim? Vocês não acham importante termos um conhecimento do passado da humanidade, das diversas áreas das ciências: humanas, sociais, exatas e biológicas? Eles, elas se calam diante desta pergunta. Confesso que me entristeço ao ouvir que muitos não gostam de estudar história. A história é uma ferramenta, uma bússola que nos orienta nas nossas ações diárias. Todos temos uma história, tudo o que existe no universo tem uma

¹ Pós-doutor em Educação. Pedagogo, Jurista, Sociólogo, Filósofo, Teólogo. E-mail: lizandropoletto@facmais.edu.br. <https://lattes.cnpq.br/9835489541775959>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2636-0165>

história, uma origem. O resgate histórico realizado nos textos desta coletânea nos mostra a grandeza que é o estudo da história e da sua importância em nossas vidas.

Estudar história é fazer memória de fatos, acontecimentos que nos fazem compreender, entender a vida de pessoas e instituições. Fazer memória é “viver” e “reviver” fatos, acontecimentos do passado, que nos ajudam a compreender o presente e nos projeta no futuro, melhorando as nossas vidas e das instituições. Pessoas e instituições foram estudadas nesta coletânea que fizeram e continuam fazendo história. Fazer memória é viver e melhorar o nosso hoje.

A leitura e o estudo sempre nos proporcionam a cultura. A cultura vai além da informação, ela faz parte da nossa vida, de uma sociedade, de um povo, de uma instituição, de um país. Somente entendemos a cultura quando entramos na alma do “objeto estudado”. Os textos desta coletânea proporcionarão ao(a) leitor(a) um crescimento intelectual e uma visão abrangente sobre a “tão” estudada educação mundial e brasileira, respeitando a diversidade de ideias sobre elas.

Nos textos que seguem encontramos a presença da temática da *decolonialidade* que é nada mais do que o reconhecimento das múltiplas e heterogêneas diferenças coloniais, que nos ajudam a desbravar com mais seriedade e responsabilidade os textos que se apresentam em nossas leituras diárias.

Por fim, esta coletânea propiciará ao(a) leitor(a) uma visão da história da educação, fazendo memória de diversas histórias, com suas diversidades usando da decolonialidade como ferramenta de interpretação.

Desejo a todos(as) uma ótima leitura!!!

APRESENTAÇÃO

César Evangelista Fernandes Bressanin
Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida

Os textos que compõem esta coletânea resultaram dos trabalhos apresentados durante o III Colóquio Internacional do Diretório de Pesquisa “Educação, História, Memória e Cultura em diferentes espaços sociais” (EHMCES) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), cadastrado junto ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e vinculado à Rede de Pesquisa HISTEDBR (Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”) da Universidade de Campinas, realizado nos dias 13 e 14 de novembro de 2023, no formato *online*, transmitido pela página do Youtube do Diretório (<https://www.youtube.com/@diretorioegrupodepesquisae1399>) e pela plataforma do Google Meet.

A terceira edição do Colóquio Internacional teve como tema ***Educação, História, Memória e Cultura: diversidade e decolonialidade em diferentes espaços sociais***, título desta obra, apresentada em dois volumes. O objetivo do evento foi proporcionar debates sobre a diversidade e a decolonialidade. Em tempos de racionalidade liberal faz-se necessário descortinar a diversidade e tornar o pensamento decolonial uma luta contínua.

Desta forma, os trabalhos apresentados durante o evento, abordaram temas de diversas áreas que enfocaram a educação e a decolonialidade; a educação e a diversidade; a história da educação, memória, instituições e formação de professores; memória, cultura e identidade; práticas educativas e trabalho pedagógico; a educação inclusiva e a decolonialidade; filosofia e sociologia da educação;

políticas públicas e educação; educação e contemporaneidade; educação, mulheres, feminismos e resistências; educação indígena e educação quilombola; a história das religiões e as epistemologias alternativas.

Assim, o volume 1 desta obra apresenta no primeiro capítulo o texto de Clertan Souza Martins de Paula e Rogério Toscano Araújo que escrevem sobre *Políticas Públicas e Educação: promovendo transformação social*; no segundo capítulo Daniel Junior de Oliveira e Elisabeth Maria de Fátima Borges discutem as *Finalidades Educativas Escolares e Neoliberalismo: algumas colocações* e, no terceiro capítulo, Aline Sara Mendes dos Santos e Jucilene Costermani Ramos abordam o tema *Educação e Mercado de Trabalho no Brasil: um estudo comparativo entre a Era Vargas e o Novo Ensino Médio*.

Memória, história e identidade intercultural em práticas educativas no território de Roda D'água, Cariacica - ES de autoria de Paulo Cesar da Silva Passamai e Eduardo Augusto Moscon de Oliveira é o texto do capítulo quatro; Felipe Sanches Santos Barbosa assina o capítulo 5 intitulado *Diante de um espelho: Jean De Léry e o discurso colonizador na França Antártica* e o capítulo 6, *Para além das montanhas: o protagonismo das Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã - educação e missão no sul de Mato Grosso* é de autoria de Eliane Maria Amaro e Adriana Renata Santos.

Na esteira das significativas produções como fruto do III Colóquio Internacional do DP EHMCEs, Gabrielle Carla Mondêgo Pacheco Pinto assina o Capítulo 7 com o texto *A atuação das três Júlias na Educação Brasileira da Primeira República*; José Ribamar Lima Silva é autor do texto do Capítulo 8 *História da Educação no Maranhão: vertentes epistemológicas e vínculos ontológicos (1988-2018)* e Joyce Kathelen Paixão de Moraes dedica-se a escrever o Capítulo 9 sobre a *Escola Normal*

‘Hilmar Machado de Oliveira’: cultura escolar, memórias e saberes (1947-1975).

O décimo capítulo *Cultura escolar: a escola e seu sentido histórico* é de autoria de Luciana Luiza da Silva Soares, Rosângela Soares de Almeida Ribeiro e Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida; o capítulo décimo primeiro assinado por Sthefani Bianck Teixeira Ortiz e Paula Cristina David Guimarães discute *O percurso histórico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de São João Del-Rei (1954-1986)* e o capítulo décimo segundo que trata *Do pessoal administrativo da Escola Normal de Annapolis/GO (1931): os primeiros diretores* foi produzido por Tarsio Paula dos Santos, Sandra Elaine Aires de Abreu e Alda Franciele Gomes Alves.

Deixando esta coletânea enriquecida com estudos e pesquisas, Maira Delmondes de Matos é autora do Capítulo 13 com o texto *As Letras da Civilidade: a atuação dos redatores do periódico A Imprensa na educação de Teresina*; Mariana Elena Pinheiro dos Santos de Souza assina o Capítulo 14 que aborda *Aspectos do Projeto Educativo da revista Vida Juvenil (1949-1959)* e Raimunda do Socorro Fonseca da Paixão em conjunto com Gilberto César Lopes Rodrigues são autores do Capítulo 15 intitulado *Escolarização no município de Almeirim/PA: o sistema municipal de ensino (2010) à luz da abertura democrática (1988).*

A formação superior militar e a migração temporária: a vez da inserção da mulher estrangeira na Escola Naval Brasileira, de autoria de Hercules Guimarães Honorato é o Capítulo 16 da obra; *A mulher engelsiana: a família monogâmica à luz de Friedrich Engels*, escrito por Raimundo Expedito dos Santos Sousa e Luiz Gustavo Muniz Rodrigues compõe o Capítulo 17 e o texto *(Re)conhecer(-se) como professora-mãe: percursos de uma pesquisa em educação*, assinado por Juliana Azi Martins Achá e Tania Suely Azevedo Brasileiro é o Capítulo 18 da coletânea.

O capítulo 19 aborda a *Formação continuada no Brasil: um olhar acerca do projeto Trilhas para o futuro educador* e está assinado pelas pesquisadoras Rosa Jussara Bonfim Silva, Filipa Barreto de Seabra Borges e Maria Célia da Silva Gonçalves e o capítulo 20 intitulado *Despertando o espetáculo na educação: o circo na escola com o PIBID* é de autoria de Larissa Carvalho Miranda, Mariana Beatriz Marques e Rafael Ferreira Silva. A coletânea se encerra com o capítulo 21 de autoria de César Evangelista Fernandes Bressanin que aborda sobre *O ensino religioso e a educação em valores: práticas educativas em uma instituição escolar confessional anastasiona-dominicana*.

Gratidão aos pesquisadores e pesquisadores, professores e professoras envolvidos nesta coletânea e que deixaram aqui um pouco de seus trabalhos, suas reflexões e suas contribuições para o mundo acadêmico, da pesquisa e das ciências humanas que são “desafiadas a propor caminhos viáveis às interrogações humanas” (Chizzotti, 2016, p. 1558) e, no tempo presente, em que o neoliberalismo opera a sua desvalorização (Costa, 2016) são “obrigadas a mobilizar toda força inventiva da inteligência e toda energia criadora da ação para reinventar, continuamente, a história, trazer fundadas esperanças e revelar caminhos viáveis para a realização da vida humana, perseguindo as vias científicas de validar suas descobertas inovadoras” (Chizzotti, 2016, p. 1558-1559).

O Diretório de Pesquisa Educação, História, Memória e Cultura em diferentes espaços sociais /HISTEDBR /CAPES /PROPE /PUC-GO deseja que a leitura dos textos aqui apresentados seja frutífera: enriqueça o arcabouço intelectual, gere aprendizado, estimule a reflexão, contribua para outros estudos e outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

- CHIZZOTTI, Antonio. As Ciências Humanas e as Ciências da Educação. Revista e-Curriculum, vol. 14, núm. 4, outubro-diciembre, 2016, pp. 1556-1575. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76649457018>. Acesso em 18/03/2024.
- COSTA, Maria do Rosário Santos de Sá Couto. A desvalorização das humanidades: Universidade, transformações sociais e neoliberalismo. Lisboa: ISCTE-IUL, 2016. Tese de doutoramento. Disponível em [www:<http://hdl.handle.net/10071/12371>](http://hdl.handle.net/10071/12371). Acesso em 18/03/2024.

1

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO: PROMOVENDO A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

*Clertan Souza Martins de Paula*¹

*Rogério Toscano Araújo*²

INTRODUÇÃO

As políticas públicas desempenham um papel fundamental na moldagem do sistema educacional de um país. Elas são a espinha dorsal das estratégias para promover a qualidade da educação, a equidade e o desenvolvimento social. Neste trabalho, exploraremos a relação entre as políticas públicas e a educação, destacando a importância de abordar desafios prementes e alcançar metas educacionais em constante evolução.

A educação é a força motriz por trás do progresso de qualquer sociedade. É o farol que ilumina o caminho da transformação social e do desenvolvimento humano. Neste trabalho, exploraremos a relação intrínseca entre as políticas públicas e a educação, desvendando a fascinante interseção onde a visão de um futuro melhor encontra o terreno fértil da implementação prática.

Em uma era em que a informação flui em velocidade espantosa e a mudança é constante, as políticas públicas desempenham um papel crítico na formação do sistema educacional de uma nação. Elas traçam os contornos da educação, estabelecendo as bases para a qualidade, a equidade e o avanço social. Estas políticas, quando concebidas e

¹ Mestre em Educação. Professor da rede estadual de Educação do estado de Goiás. E-mail: clertanpuc@mail.com

² Pós-graduado em Psicopedagogia na Coordenação Motora Fina. Professor da rede estadual de Educação do estado de Goiás. E-mail: ed.fisica.rogerio1@gmail.com

executadas de maneira eficaz, representam o compromisso de uma nação com o desenvolvimento de seus cidadãos, a igualdade de oportunidades e o progresso coletivo.

Ao longo das páginas deste trabalho, mergulharemos nas complexidades das políticas públicas e sua influência na educação, examinando os desafios prementes que enfrentamos em nosso mundo em constante evolução. Seremos apresentados a exemplos inspiradores de políticas de sucesso, capazes de impactar positivamente a vida de milhões. Exploraremos a equidade educacional, a integração da tecnologia no ensino, a formação contínua de professores e os sistemas de avaliação, compreendendo como cada um desses elementos desempenha um papel vital na construção de um sistema educacional sólido.

À medida que exploramos a interseção entre as políticas públicas e a educação, deparamo-nos com a compreensão profunda de que a qualidade do sistema educacional é intrinsecamente ligada às decisões políticas de uma nação. Este trabalho não apenas destaca a importância crucial das políticas públicas na promoção da qualidade, equidade e desenvolvimento social, mas também mergulha nas complexidades dessas políticas em um mundo dinâmico e em constante evolução.

A educação, sendo a força motriz por trás do progresso social e do desenvolvimento humano, é moldada pelas políticas públicas que delineiam os contornos de como a sociedade investirá em seus cidadãos. Em uma era de rápida disseminação de informações e constantes mudanças, as políticas públicas desempenham um papel crítico na adaptação do sistema educacional nacional, assegurando que este esteja alinhado com as demandas contemporâneas.

Este trabalho convida à reflexão sobre os desafios que enfrentamos em uma sociedade em constante transformação e destaca como as

políticas públicas podem ser uma ferramenta eficaz para superá-los. A equidade educacional, a integração da tecnologia no ensino, a formação contínua de professores e os sistemas de avaliação emergem como elementos-chave que exigem uma abordagem proativa por meio de políticas educacionais sólidas.

Convida também para uma análise sobre a importância da educação como força propulsora de uma sociedade mais justa e próspera. É um convite para explorar as políticas públicas como as ferramentas que moldam a educação, capazes de desencadear uma transformação social significativa. Ao final desta jornada, esperamos que você não apenas compreenda a importância desses temas, mas também se sinta inspirado a participar ativamente na busca de um futuro onde a educação seja verdadeiramente um veículo para a transformação social e o progresso da humanidade.

Ao longo das páginas, apresentamos exemplos inspiradores de políticas que tiveram um impacto positivo duradouro na vida de milhões. São iniciativas que ilustram o poder transformador das políticas públicas quando concebidas e executadas de maneira eficaz, evidenciando o compromisso de uma nação com o desenvolvimento de seus cidadãos e o avanço coletivo.

Este trabalho não é apenas um exame aprofundado das políticas públicas e sua influência na educação; é também um convite para a ação. Convidamos você a refletir sobre como a educação pode ser uma força propulsora para uma sociedade mais justa e próspera. Ao compreender a importância das políticas públicas como ferramentas moldadoras da educação, aspiramos a inspirar a participação ativa na busca de um futuro onde a educação seja verdadeiramente um veículo para a transformação social e o progresso da humanidade. Este é um convite para contribuir para a construção de um legado educacional que

transcenda as fronteiras do presente e ilumine o caminho para gerações futuras.

1 METODOLOGIA

O presente trabalho trata-se de um estudo de cunho descritivo e exploratório, realizado por meio de análise e interpretação qualitativa de dados obtidos a partir da aplicação de um questionário sobre a temática abordada. Para abordar as Políticas Públicas e Educação na perspectiva da gestão escolar é um processo lento e moroso, pois as gestões das escolas públicas são feitas por profissionais de diversas áreas, onde alguns não apresentam preparação para exercer tal função.

As amostras analisadas foram obtidas de três unidades escolares, da rede estadual, da região metropolitana de Goiânia. Os sujeitos do trabalho foram gestores atuais e os que já exerceram o cargo de gestão, onde todos responderam aos questionários eletrônicos fornecidos. Todos os participantes receberam informações quanto à realização e ao objetivo da pesquisa e consentiram na utilização dos dados obtidos.

O recurso empregado na consulta para obtenção de dados sobre as políticas públicas e educação, quanto dito acima, foi uma interrogação compósito por dez questões. Após uma abordagem bibliográfica inicial, definidos os objetivos da consulta, foram determinados os métodos e técnicas de arrecadamento e decomposição de dados. Nesse momento, a interrogação foi selecionada quanto liberdade metodológica.

A análise qualitativa dos dados foi apoiada em Bardin (2011), envolvendo a organização e interpretação dos dados coletados nas respostas dos questionários de acordo com a estrutura básica para abaixo estruturada: 1. Preparação dos Dados: Transcrição das entrevistas, se aplicável. Organização dos dados coletados em um

sistema de categorização. 2. Codificação Inicial: Desenvolvimento de categorias iniciais ou códigos que representam temas, conceitos ou padrões emergentes nos dados. Essas categorias devem ser definidas de forma aberta, permitindo que novas categorias surjam à medida que a análise avança. 3. Codificação dos Dados: Aplicação das categorias aos dados de forma sistemática. 4. Análise Temática: Identificação e exploração de temas recorrentes e padrões nos dados codificados. 5. Contextualização e Interpretação: Discussão das implicações dos temas identificados em relação ao objetivo do trabalho.

A análise de conteúdo permite o entendimento das Políticas Públicas e Educação de forma aprofundada e baseada em evidências, proporcionando percepções importantes sobre como essa abordagem pedagógica afeta o ambiente de ensino e de aprendizagem.

2 DISCUSSÕES

As políticas públicas em educação constituem o alicerce sobre o qual se edifica o sistema educacional de uma nação. Elas definem os princípios, metas e diretrizes que orientam a educação desde a infância até a fase adulta, buscando proporcionar uma base sólida para o desenvolvimento intelectual, social e econômico de seus cidadãos.

As políticas públicas em educação não são apenas diretrizes administrativas; são os alicerces sobre os quais se constrói o sistema educacional de uma nação. Essas políticas delineiam os princípios, metas e diretrizes que norteiam a educação desde os primeiros anos até a fase adulta, almejando estabelecer uma base sólida para o desenvolvimento intelectual, social e econômico de todos os cidadãos.

No contexto brasileiro, testemunhamos a influência do estado neoliberal nas políticas educacionais, moldando as escolas e

condicionando a perspectiva de professores, pais e comunidades. Este cenário introduziu a necessidade de reflexão crítica e participação ativa na luta contra a exclusão, visando uma cidadania cívica de qualidade para toda a população.

A pressão do Estado capitalista para a adequação do nível de escolaridade à exploração da força de trabalho trouxe consigo uma dualidade peculiar. Por um lado, validou propostas que visavam proporcionar um ensino adequado para as demandas econômicas; por outro, ocultou esses princípios sob um véu de preconceito de solidariedade. A ideia de solidariedade, por vezes, obscurece as reais intenções e impactos das políticas, gerando uma complexidade na análise de seu verdadeiro alcance.

Neste contexto, é essencial uma análise crítica das políticas públicas educacionais, considerando não apenas as intenções declaradas, mas também os resultados tangíveis. A reflexão sobre a relação entre a educação, o Estado e a sociedade são fundamentais para desvelar os reais propósitos por trás das políticas implementadas.

Assim, ao explorar as políticas públicas em educação, é crucial não apenas reconhecer a influência do contexto neoliberal, mas também questionar como essas políticas moldam a educação brasileira e quais são os impactos reais na formação de cidadãos críticos, participativos e capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e equitativa. A análise profunda dessas políticas é um convite à compreensão e ao engajamento ativo na construção de um sistema educacional que verdadeiramente promova a cidadania e o desenvolvimento integral de todos os indivíduos.

As escolas brasileiras começaram assim a ser condicionadas por um estado neoliberal, através do qual foi incutida a necessidade de perspectivas reflexivas de professores, pais e comunidades na luta

contra a exclusão, e que todos, através da participação na comunidade escolar, deveriam buscar uma cidadania cívica de qualidade da educação para toda a população. Estes fatores validaram as propostas do Estado capitalista sobre a exploração da força de trabalho através de um nível de escolaridade adequado, mas ao mesmo tempo encobriram esses pressupostos com um preconceito de solidariedade. Nesse sentido, Lima (2012, p. 89) enfatiza que:

O papel político da educação escolar com o passar do tempo, levando em conta a relação da acumulação do capital, produz e reforça a hegemonia de classes sociais com a ênfase na expansão de educação básica para o povo e sua preparação para um mercado de trabalho determinado. O quadro de dimensão democrática e luta popular à luz do neoliberalismo, oculta, por meio de suas premissas, pontos de inflexão de seu ideário que são defendidos através de estratégias, fazendo valer políticas sociais muito mais voltadas para o populismo do que às demandas populares, muito mais a ratificação do sistema capitalista do que a projeção de sua superação. O espaço amplo de liberdade é reduzido às conveniências da lógica do mercado internacional e as políticas educacionais contingenciadas à conservação ou consecução dos parâmetros que deem sustentação para a sua teoria social.

A educação é um dos pilares fundamentais sobre os quais repousa o progresso de qualquer sociedade. Ela não apenas molda o presente dos indivíduos, mas também determina o futuro de uma nação como um todo. No centro dessa construção encontra-se o intrincado e vital papel das políticas públicas. Este capítulo explora a natureza e o alcance dessas políticas, bem como seu papel inegável na formação e direção do sistema educacional de uma nação. A política educacional, por sua vez, retrata a política de Estado, cuja raiz, no caso do Brasil, está posta nas políticas neoliberais.

[...] o neoliberalismo questiona e põe em cheque o modo de organização social em que há uma grande intervenção e participação estatal, ou seja, o Estado do Bem-Estar-Social, ou Estado da Providência. Segundo Azevedo

(1997), a máxima ‘Menos Estado e mais Mercado’ vai sintetizar o viés central do pensamento neoliberal, que se fundamenta sob a égide da liberdade individual, fortalecido por um estado minimalista para o social e máximo para o capital, com grandes incentivos à privatização, à desqualificação dos serviços públicos e das políticas públicas e na legitimação da teoria do capital humano, tornando o mercado cada vez mais restrito, competitivo, seletivo e elitizado (Mesquita, 2010, p. 44).

Políticas públicas em educação são os instrumentos que guiam e governam a educação em uma nação. Elas representam as escolhas conscientes do governo e da sociedade em relação a como a educação será estruturada, financiada, regulamentada e entregue. Em essência, essas políticas delineiam as prioridades, metas e diretrizes que orientam o desenvolvimento da educação.

As políticas públicas em educação são os alicerces que regem o rumo da educação em uma nação. São expressões das escolhas deliberadas do governo e da sociedade, delineando como a educação será estruturada, financiada, regulamentada e entregue. Essas políticas, essencialmente, estabelecem as prioridades, metas e diretrizes que moldarão o desenvolvimento da educação ao longo do tempo.

A partir desse contexto, é imperativo um olhar crítico sobre as políticas educacionais vigentes. É necessário questionar como essas escolhas governamentais afetam o acesso, a qualidade e a equidade na educação. A tendência de afastamento das políticas sociais pode gerar impactos profundos, não apenas na infraestrutura e nos recursos disponíveis, mas também na capacidade do sistema educacional de promover a inclusão e o desenvolvimento pleno dos estudantes.

O momento exige uma reflexão profunda sobre as implicações das decisões políticas na educação. A resistência às reivindicações da classe trabalhadora por recursos educacionais ressalta a necessidade de uma participação ativa da sociedade na formulação e avaliação das políticas

públicas. A voz coletiva é um instrumento poderoso para assegurar que as políticas educacionais reflitam verdadeiramente as necessidades e aspirações de toda a sociedade.

É crucial reconhecer que as reivindicações da classe trabalhadora pelos recursos destinados ao financiamento da educação, especialmente na educação básica, têm enfrentado desafios. Desde 2016, as ações do governo indicam uma tendência de afastamento das políticas sociais, incluindo a educação. Esse cenário levanta questões sobre o compromisso efetivo do Estado com o fortalecimento e a equidade do sistema educacional. As reivindicações da classe trabalhadora pelos recursos responsáveis pelo financiamento da educação a começar pela educação básica, não têm sido atendidas, pois as ações do governo indicam a tendência do Estado, desde 2016, de se afugentar cada vez mais políticas sociais, inclusive. Educação. Estudos indicam que:

O neoliberalismo, fomentador desta política de financiamento, vem conseguindo manobrar a opinião pública, em especial no que se refere ao atendimento à educação básica. Há uma equivocada difusão de que o investimento na Educação Básica tem propiciado um maior atendimento às crianças de 7 a 14 anos. Em relação a isso, o que se constata, paradoxalmente, é uma designação orçamentária, que vem sofrendo variações, comprovadamente para menor, como já foi apontado pelo relatório do Fundef (Mesquita, 2005, p. 59).

Em última análise, a análise crítica das políticas públicas em educação é uma chamada à ação. É um apelo para que a sociedade esteja atenta às escolhas que moldam o sistema educacional, garantindo que ele seja orientado por princípios de justiça, equidade e comprometimento com o desenvolvimento pleno de cada indivíduo.

Um dos principais propósitos das políticas públicas em educação é promover a qualidade e a equidade no sistema educacional. Qualidade refere-se à garantia de que os alunos tenham acesso a uma educação de

alto padrão que os prepare para o mundo que os aguarda. Equidade, por sua vez, assegura que todos os estudantes, independentemente de sua origem social, econômica ou geográfica, tenham igualdade de oportunidades para prosperar.

As políticas públicas determinam como os recursos são alocados no sistema educacional. Isso inclui financiamento para escolas, programas de bolsas de estudo, investimentos em infraestrutura educacional e a distribuição de materiais didáticos. Uma alocação eficaz de recursos é fundamental para garantir que as necessidades dos alunos sejam atendidas e que o sistema seja capaz de cumprir seus objetivos educacionais.

Quando cruzamos os dados relativos às taxas de analfabetismo e à renda familiar, vemos que, embora o maior número de analfabetos pertença à população mais idosa, quando olhamos considerando a renda média per capita (aqueles do grupo 1/5, ou seja, os mais pobres), o número de analfabetos está mais concentrado no grupo mais jovem:

A proporção de pessoas analfabetas com idade acima de 55 anos residentes em domicílios cujo rendimento domiciliar per capita fazia parte dos 20% com menores rendimentos era de apenas 28,6% em 2015, logo a maioria desses analfabetos pertencia aos grupos etários mais jovens (71,4%), [...]. Esses resultados são um retrato da dívida educacional brasileira, pois gerações de diferentes estratos de renda vivenciaram o acesso à educação de forma desigual (Brasil, 2015, p. 66).

As políticas públicas também desempenham um papel crucial na regulamentação e supervisão do sistema educacional. Isso abrange desde a definição de normas de currículo e métodos de avaliação até a fiscalização das escolas e o estabelecimento de requisitos para a qualificação dos professores. Essa regulamentação busca garantir a qualidade e a conformidade com as metas educacionais estabelecidas.

A sociedade está em constante evolução, e as políticas públicas em educação devem se adaptar a essas mudanças. Com o avanço da tecnologia, a globalização e a crescente diversidade cultural, as políticas educacionais precisam ser flexíveis e receptivas para atender às demandas de um mundo em transformação.

As políticas públicas na educação correspondem às medidas tomadas no âmbito governamental para desenvolver o sistema pedagógico em todos os seus níveis. É também uma garantia no sentido de fazer valer o direito previsto na Constituição Federal, nos termos do artigo 205, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

A dinâmica evolutiva da sociedade impõe a necessidade contínua de adaptação das políticas públicas em educação. Em um cenário marcado pelo avanço tecnológico, pela globalização e pela crescente diversidade cultural, as políticas educacionais precisam ser tão dinâmicas quanto as mudanças que moldam o mundo contemporâneo. O compromisso governamental em promover um sistema pedagógico robusto, flexível e alinhado aos princípios constitucionais é essencial para atender às demandas de uma sociedade em constante transformação.

As políticas públicas na educação desempenham um papel crucial ao estabelecerem medidas que orientam o desenvolvimento do sistema educacional em todos os seus níveis. Além disso, são instrumentos que garantem o direito fundamental à educação, conforme preconizado pela Constituição Federal no artigo 205. Este artigo assegura que a educação é um direito de todos e uma responsabilidade compartilhada entre Estado, família e sociedade. A finalidade primordial é promover o pleno

desenvolvimento da pessoa, prepará-la para o exercício da cidadania e qualificá-la para o trabalho.

No contexto atual, a flexibilidade das políticas públicas é fundamental para enfrentar os desafios que emergem da rápida evolução tecnológica e das mudanças na dinâmica global. A capacidade de adaptar-se a novas realidades, abraçar a diversidade cultural e integrar inovações pedagógicas são aspectos essenciais para a eficácia dessas políticas. A globalização, por exemplo, requer uma abordagem que prepare os estudantes para compreender e contribuir em uma sociedade interconectada.

A colaboração entre Estado, família e sociedade é um princípio orientador para a implementação bem-sucedida das políticas públicas em educação. A coletividade no esforço de garantir a educação como um direito universal reforça o compromisso com o desenvolvimento integral de cada indivíduo e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para que as políticas públicas educacionais tenham notoriedade e atendam as demandas das comunidades assistidas é preciso observar os desafios atuais e procurar amenizá-los. Dentre todos os desafios, destacam-se:

- a) Equidade Educacional, onde a equidade na educação é um dos princípios fundamentais que as políticas públicas devem buscar promover. É imperativo que todos os estudantes, independentemente de sua origem social, econômica ou geográfica, tenham acesso a uma educação de qualidade. As políticas devem eliminar disparidades, proporcionando igualdade de oportunidades;
- b) Tecnologia na Educação, por meio do avanço tecnológico revolucionou a forma como aprendemos e ensinamos. A inclusão digital e o acesso à tecnologia educacional se tornaram essenciais. Políticas públicas devem garantir que todos

- os alunos tenham acesso a recursos tecnológicos e promover a capacitação dos professores para utilizá-los de maneira eficaz;
- c) Formação de Professores, pois os educadores desempenham um papel central na qualidade da educação. Políticas que incentivam a formação contínua e a valorização dos professores são cruciais para garantir um corpo docente qualificado e motivado, e;
 - d) Avaliação e Qualidade, com implementação de sistemas de avaliação eficazes é vital para medir o desempenho dos alunos, identificar áreas de melhoria e assegurar a qualidade do sistema educacional.

Os casos com destaque satisfatório, de acordo com as propostas nas políticas educacionais, são: i) Programas de Merenda Escolar: Políticas que garantem a distribuição de refeições nutritivas nas escolas têm demonstrado aumentar a frequência escolar e melhorar o desempenho acadêmico de alunos em situação de vulnerabilidade; ii) Bolsas de Estudo e Financiamento Estudantil: Incentivos financeiros, como bolsas de estudo e programas de financiamento estudantil, ampliam o acesso à educação superior, reduzindo as barreiras econômicas; iii) Inclusão de Pessoas com Deficiência: Políticas que promovem a inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares têm o potencial de eliminar barreiras, combater o estigma e fomentar a igualdade de oportunidades.

As políticas públicas educacionais são programas ou ações elaboradas em âmbito governativo que auxiliam na efetivação dos direitos previstos na Constituição Federal, com o objetivo de colocar em prática medidas que garantam o acesso à educação para todos os cidadãos. Essas políticas são importantes para garantir o acesso ao direito universal e inalienável à educação.

As políticas educacionais no Brasil, nas últimas quatro décadas, oscilaram entre as propostas oriundas dos movimentos sociais e as políticas públicas fixadas pelos sucessivos governos. Em meio a essas

demandas, foram produzidos diferentes significados para a qualidade da ação educativa, quer expressem os princípios humanistas, privilegiando a cidadania e a emancipação dos sujeitos, quer se voltem para a preparação dos indivíduos como meros produtores e consumidores no mercado.

Para avaliar criticamente em que medida as políticas públicas educacionais têm sido concretizadas, é preciso percorrer um caminho histórico da legislação brasileira e algumas tendências contemporâneas referentes às políticas educacionais. Além disso, é possível trabalhar junto ao Ministério da Educação (MEC) para aprimorar a formação dos professores, por meio de alterações nas diretrizes curriculares, entre outras medidas.

Os conselhos de políticas públicas de educação podem ser estruturados nas esferas federal, estadual ou municipal, permitindo assim agir em todos os níveis. As políticas públicas educacionais são importantes para garantir o acesso à educação de qualidade para todos os cidadãos, especialmente em nível de Educação Básica.

Em síntese, as políticas públicas em educação não apenas refletem a evolução da sociedade, mas também desempenham um papel ativo na sua moldagem. Ao se adaptarem às mudanças e promoverem a colaboração entre diferentes setores, essas políticas tornam-se instrumentos poderosos na construção de um sistema educacional alinhado com as demandas do presente e capaz de preparar os cidadãos para os desafios do futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas desempenham um papel vital na construção de um sistema educacional eficaz e igualitário. Para enfrentar os

desafios atuais e futuros, é essencial que as políticas públicas sejam flexíveis, adaptáveis e orientadas por evidências. O investimento na educação é um investimento no futuro, e o compromisso com políticas educacionais sólidas é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e próspera.

As políticas públicas desempenham um papel crucial na construção de um sistema educacional eficaz e igualitário. O investimento na educação é, inquestionavelmente, um investimento no futuro de uma nação. Portanto, o compromisso com políticas educacionais sólidas é essencial para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e próspera. Ao abordar os desafios atuais e futuros, as políticas públicas devem ser flexíveis e adaptáveis, orientadas pela busca constante de evidências e pela promoção do potencial humano, capacitando cidadãos para enfrentar as complexidades do mundo contemporâneo. A educação é o caminho para a transformação social e o alcance de um futuro promissor. Além disso, é fundamental que sejam orientadas pela busca constante de evidências e dados, de modo a embasar decisões e direcionar investimentos de forma eficaz.

A educação desempenha um papel crucial na capacitação dos cidadãos para enfrentar as complexidades do mundo moderno. Ela é o caminho para a transformação social e o alcance de um futuro promissor, proporcionando oportunidades e igualdade de acesso a todos os indivíduos, independentemente de sua origem social, econômica ou geográfica. Portanto, o compromisso com políticas educacionais sólidas é essencial para garantir um futuro mais justo e próspero para toda a sociedade.

As políticas públicas exercem um papel vital na construção de um sistema educacional eficaz e igualitário. O investimento na educação não apenas molda o presente, mas também é, sem dúvida, um

investimento no futuro de uma nação. O compromisso com políticas educacionais robustas é, portanto, imperativo para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e próspera.

Diante dos desafios atuais e futuros, é essencial que as políticas públicas sejam flexíveis e adaptáveis, orientadas pela busca constante de evidências. A complexidade do mundo contemporâneo exige uma abordagem dinâmica, capaz de se ajustar às transformações sociais, econômicas e tecnológicas. O direcionamento de recursos e a implementação de estratégias eficazes demandam uma análise fundamentada em dados concretos, visando otimizar os resultados.

A educação, enquanto meio de capacitar os cidadãos, desempenha um papel crucial na formação de indivíduos preparados para enfrentar as complexidades da era moderna. É o caminho para a transformação social e a construção de um futuro promissor. Ao assegurar oportunidades e igualdade de acesso, independentemente de origem social, econômica ou geográfica, as políticas educacionais solidificam os alicerces de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A busca constante por evidências e dados é um pilar fundamental para o direcionamento eficaz das políticas públicas educacionais. Esse embasamento proporciona alicerces sólidos para a tomada de decisões informadas, garantindo que os investimentos se traduzam em impactos positivos tangíveis na qualidade da educação. A orientação por evidências é essencial para avaliar a eficácia das estratégias implementadas, permitindo ajustes necessários para aprimorar continuamente o sistema educacional.

Contudo, o compromisso com políticas educacionais sólidas é um compromisso com o desenvolvimento social e econômico de uma nação. A flexibilidade, adaptabilidade e orientação por evidências são elementos essenciais para enfrentar os desafios presentes e construir

um futuro mais justo e próspero para todos. A educação, impulsionada por políticas públicas eficazes, é a chave para a transformação positiva da sociedade.

A orientação por evidências não apenas valida as estratégias implementadas, mas também desempenha um papel crucial na avaliação constante da eficácia dessas medidas. A capacidade de ajustar e aprimorar continuamente o sistema educacional, fundamentada em dados concretos, é essencial para enfrentar os desafios em constante evolução e promover uma educação alinhada com as necessidades da sociedade.

A educação, quando impulsionada por políticas públicas eficazes, emerge como a chave mestra para a transformação positiva da sociedade. Ao investir em políticas educacionais sólidas, não apenas garantimos um presente de qualidade, mas construímos alicerces sólidos para um futuro onde cada indivíduo tem a oportunidade de desenvolver seu potencial máximo. É através desse compromisso que se forjam as bases para uma nação mais justa, igualitária e capaz de enfrentar os desafios do amanhã com resiliência e sucesso.

Em síntese, a incessante busca por evidências e dados emerge como um alicerce crucial na construção e direcionamento eficaz das políticas públicas educacionais. Essa busca incessante por conhecimento sólido proporciona bases robustas para a tomada de decisões fundamentadas, assegurando que os investimentos realizados se traduzam em melhorias tangíveis e impactos positivos na qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: 70, 2011. 229 p. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/291/156>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Investimento Público em Educação**. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32816>. Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, Senado Federal, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 jul. 2023.

LIMA, P. G.; ARANDA, M. A. de M.; LIMA, A. B. de. Políticas educacionais, participação e gestão democrática da escola na contemporaneidade brasileira. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 14, n. 01, p. 51-64, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/epec/v14n1/1983-2117-epec-14-01-00051.pdf>. Acesso em: 12 set. 2023.

MESQUITA, Cristina das Graças Dutra. **Política Pública de Financiamento da Educação Infantil no Estado de Goiás: o desvelamento do real**. 2005. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/1021>. Acesso em: 10 set. 2023.

MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra. **O Trabalhador Estudante do Ensino Superior Noturno: possibilidades de acesso, permanência com sucesso e formação**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/677>. Acesso em 15 set. 2023.

2

FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES E NEOLIBERALISMO: ALGUMAS COLOCAÇÕES

*Daniel Junior de Oliveira*¹

*Elisabeth Maria de Fátima Borges*²

INTRODUÇÃO

Pensar sobre as finalidades da educação ou sobre as finalidades educativas escolares é um movimento intelectual essencial para compreender a educação brasileira. Através da estrutura na qual a educação está inserida é possível identificar suas finalidades educativas, mas, para isso, é necessária uma disposição intelectual em querer compreender tal movimento.

A escola é um local importante da sociedade para a definição de finalidades educativas escolares. É compreensível que as finalidades educativas escolares sejam estabelecidas para a educação através do sistema e sejam concretizadas na base que é representada pela escola. Esta coloca em ação as finalidades educativas escolares definidas por quem detém o poder político.

As finalidades educativas escolares têm sido objeto de estudo de vários autores no âmbito internacional, como - Lenoir (2013) e Lenoir *et al.* (2016); e, nacional, entre eles - Libâneo (2018; 2019; 2021), Libâneo e Placco (2021), Freitas, Libâneo e Silva (2018). Este texto perpassa por aspectos de caráter político e pedagógico, haja vista que são assuntos que permeiam a construção das políticas públicas educacionais

¹ Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO, professor na Faculdade de Inhumas – FacMais. E-mail: docenciauniversitariadaniel@gmail.com

² Mestra em História pela Universidade Federal de Goiás, pesquisadora no Grupo DIDAKTIKÉ FE/UFG, professora na Faculdade de Inhumas – FacMais. E-mail: elisabeth@facmais.edu.br

brasileira, com a finalidade de emancipação ou submissão de uma sociedade.

Sendo assim, o objetivo do texto é compreender as finalidades educativas escolares e o neoliberalismo. Para isso, parte da seguinte indagação: Qual a influência neoliberal na definição de finalidades educativas escolares?

A pesquisa se constitui em revisão bibliográfica que, de acordo com Severino (2016, p. 131), “[...] é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores”. Esse tipo de pesquisa reúne registros a partir do que já se tem produzido sobre algum tema. E, conforme esclarece Gil (2002, p. 44) “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Assim sendo, este capítulo está estruturado em duas seções: na primeira, intitulada - Finalidades educativas escolares: algumas colocações - são analisados as finalidades educativas escolares e o neoliberalismo. A segunda seção intitula-se - Finalidades educativas escolares, neoliberalismo e currículo: algumas colocações - e evidencia a educação neoliberal, desenvolve-se reflexões sobre a abordagem curricular instrumental e de proteção social. Nas considerações finais posiciona-se a favor de um currículo de formação cultural e científica articulado a diversidade social e cultural.

1 FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES: ALGUMAS COLOCAÇÕES

Libâneo e Placco (2021) destacam que a educação constitui um objeto das finalidades educativas escolares, por diversas razões,

A educação escolar, objeto das finalidades educativas escolares, por diferentes razões, ocupa lugar central nas políticas sociais e nos gastos públicos, sendo um campo de confrontações entre os vários interesses

sociais e políticos vigentes numa sociedade. Desde ao menos os anos 1980, os currículos escolares da Europa, das Américas e da África, vêm sofrendo forte influência do neoliberalismo, impulsionada pela globalização, acentuando-se o fenômeno da internacionalização das políticas educacionais, desafiando os analistas na identificação de interesses e motivações por detrás das escolhas feitas em torno de finalidades educativas. O controle das orientações para o sistema escolar e para as escolas parte não somente dos órgãos institucionais oficiais, mas, também, de agentes sociais como os políticos, a grande imprensa, os pesquisadores, o empresariado, os movimentos sociais e culturais, as entidades religiosas etc., levando a diferentes concepções e significados das finalidades educativas escolares e seu impacto no funcionamento das escolas e no trabalho dos professores. Esse fato mostra que, ao mesmo tempo em que as finalidades da educação surgem como algo necessário e prioritário, elas também representam espaços de disputa de decisões políticas e pedagógicas acerca das funções sociais das escolas (Libâneo; Placco, 2021, p. 2).

A partir das considerações supracitadas é possível compreender que a educação é identificada como objeto das finalidades educativas escolares e, desta forma, possui papel fundamental na definição de políticas. Assim, constitui-se como um campo de interesses em uma sociedade; interesses estes que fazem com que a educação seja objeto de disputas políticas e ideológicas. Compreender as finalidades educativas escolares torna-se essencial no atual contexto marcado pelo neoliberalismo.

De acordo com Azevedo (1997), a corrente neoliberal encontra na teoria do Estado do século XVII, expressando o surgimento do liberalismo clássico. À medida que o capitalismo avançou essa teoria se adaptou, ganhando destaque na cena econômica e política. Nos dias atuais, de acordo com Oliveira e Queiroz (2017, p. 438) “as políticas educacionais brasileiras nos anos de 1990 assumiram de forma flagrante a ideologia neoliberal em suas diretrizes e planos, alinhando-se ao processo político econômico neoliberal, com vistas a atender a demanda da mão de obra qualificada para o mercado de trabalho”.

Fica evidente a partir do estudo de Oliveira e Queiroz (2017, p. 440) que o neoliberalismo alinhado ao plano político-econômico visa uma formação que tem por objetivo atender a uma demanda para o mercado de trabalho, atribuindo função às políticas neoliberais e tornando a educação um produto desejável, ou como expõem os autores “mercandável”. A educação nesse contexto se insere como um produto, mas, ao ser analisada sob a perspectiva das finalidades educativas escolares, conforme esclarece Lenoir (2013): a educação possui como finalidades educativas a conservação ou a renovação. Ambas as finalidades são definidas por quem tem nas mãos o poder político, econômico e ideológico.

A partir de então, conforme Azevedo (1997), é compreensível que o neoliberalismo, em seu discurso, irá defender o Estado mínimo. O argumento utilizado pelos neoliberais para tal defesa é que o Estado, quando intervém na economia, não respeita os direitos individuais do capital. Por esse motivo, a defesa é a conhecida máxima “Menos Estado e mais mercado”.

Ao analisarem a perspectiva neoliberal em relação à defesa do Estado Mínimo, Oliveira e Freitas (2022) esclarecem que a ideologia neoliberal propõe não intervir nas políticas sociais e econômicas e que tais políticas devem ser reduzidas, ou seja, funcionar com o mínimo, e que este espaço de atuação deve ser deixado para a iniciativa privada. Assim, os serviços que eram de iniciativa pública passam a ser de iniciativa privada dentro desta lógica. Em consequência disso, o Estado fica isento de oferecer saúde, educação, assistência social, entre outros; serviços que o sistema capitalista neoliberal propõe que sejam entregues à iniciativa privada.

A educação pública, neste contexto, passa a ser alvo das políticas neoliberais ao propor a privatização com a participação do setor

privado. As palavras de ordem para gerir a educação passam a ser escolas privadas, vouchers educacionais, parcerias público-privadas; e, sob essa perspectiva, observa-se uma reforma empresarial na área da educação (Freitas, 2018). “O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência” (Freitas, 2018, p. 31). Ou seja, o neoliberalismo subordina a educação aos interesses imediatos do mercado, desconsiderando os interesses sociais dos cidadãos; e, a educação que deveria ser pública, laica e de perspectiva democrática, fica na mira dos interesses neoliberais.

Por isso, a necessidade de refletir sobre as finalidades educativas escolares do século XXI; o que deve ser compreendido como uma atividade intelectual que exige esforço e dedicação. É uma reflexão complexa no sentido de compreensão, pois apoiadores das políticas neoliberais defendem uma educação que não seja pública, que não seja laica, tão pouco inclusiva e que não tenha referenciais de qualidade social.

Lenoir *et al.* (2016, p.1) apresentam confirmações sobre o neoliberalismo e alegam que “[...] não parece ser objeto de uma conscientização ativa por parte dos formadores de futuros professores, como se esse modo de pensar e de agir fosse anedótico, quando não estranho aos problemas educativos”. O posicionamento de Lenoir *et al.* (2016) é exposto de forma clara ao afirmarem que falta uma conscientização aos professores que formam professores e aos futuros professores sobre a necessidade de reflexão sobre tais questões e os impactos que estão presentes na educação pública brasileira.

2 FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES, NEOLIBERALISMO E CURRÍCULO: ALGUMAS COLOCAÇÕES

Ao analisarem por que o neoliberalismo precisa da educação, Oliveira e Freitas (2022) esclarecem que estes consideram a educação de forma geral como uma área de lucros e também um espaço para que possam disseminar seus princípios ideológicos. Isto porque, compreendem que a educação pode formar os trabalhadores para que possam atender as demandas do capitalismo.

De acordo com Oliveira e Freitas (2022), a visão neoliberal expressa na atualidade supõe que a educação, conforme já mencionado, possui potencial lucrativo ao ser ofertada através do setor privado como um serviço, valorando assim, a iniciativa privada e a desvalorização da educação de natureza pública.

Nesse sentido, a educação visa formar a mão de obra para atuar no mercado de trabalho. Esta é a percepção neoliberal que em sua constituição faz com que a educação pública não seja mais um direito conforme assegurado no Artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil que estabelece: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. E, inciso IV “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” (Brasil, 1988). Como se constata, o neoliberalismo faz-se presente e sua lógica encaminha-se para a educação.

A educação prevista em uma perspectiva neoliberal é um conjunto de ideias que são políticas e também econômicas que, em sua essência mercantil, têm condições de moldar o pensamento se tornando uma

questão cultural da mesma forma que política e econômica. “O fundamento está no entendimento de que o neoliberalismo, antes de ser apenas uma ideologia ou uma política econômica, é primeiramente uma racionalidade, que estrutura tanto instituições públicas e privadas, como a própria subjetividade” (Trevisol; Almeida, 2019, p. 203).

De acordo com os autores mencionados a educação passa a se organizar dentro de uma lógica neoliberal e as escolas definem seus quadros e currículos com base em uma cultura empresarial.

O neoliberalismo não atua apenas na destruição de programas de regulamentação das instituições, mas produz a própria existência, isto é, forma a subjetividade e define como vamos nos comportar e nos relacionar socialmente. O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais (Trevisol; Almeida, 2019, p. 205).

Portanto, para os autores supracitados, o neoliberalismo atua com a finalidade de destruir as políticas de controle das instituições; e, ao mesmo tempo molda a vida em sociedade, criando uma subjetividade que define como os indivíduos devem agir, interagir, se relacionar. O neoliberalismo passa a definir nas sociedades ocidentais um padrão de vida, ou, certa norma de vida na sociedade ocidental. “A originalidade está no fato de entender o neoliberalismo como racionalidade normativa, que define orientações políticas do Estado e do mercado, mas também atua na normatização da conduta pessoal” (Trevisol; Almeida, 2019, p. 205). Sendo assim, é notório que o neoliberalismo possui em sua racionalidade a normatização, ou, a regulação da conduta sobre a forma de agir, obrigando o indivíduo a se constituir de acordo com o que espera a perspectiva neoliberal.

Essa regulação na conduta que obriga o indivíduo a se constituir conforme requer o neoliberalismo pode ser analisada a partir dos estudos de Ball (2010, p. 37) ao tratar de performatividades -

“performance como medida de produtividade e desempenho e de performatividade como tecnologia, cultura e modo de regulação”. A performance, desse modo, passa a ser usada na fabricação da economia educacional neoliberal, da qual passa a fazer parte os indicadores, as avaliações, os treinamentos, estimulando a construção de um novo sujeito.

[...] a racionalidade neoliberal se sustenta na normatização da vida a partir dos valores de competência, concorrência e sucesso. Desta maneira, a escola como um campo materializado atua na formação do espírito, fornecendo uma estrutura curricular que garante perpetuação e manutenção da racionalidade neoliberal. Essa condição é maior que apenas formar para o mercado de trabalho, pois estamos formando um espírito de um tempo, um novo ethos, uma nova cultura, um estilo de vida (Trevisol; Almeida, 2019, p. 208).

Dessa maneira, o neoliberalismo valoriza a competição, o desempenho e, sobretudo, o sucesso individual. Nesse sentido, a escola possui uma função primordial, haja vista que, através do currículo, ela treina os alunos para viver no sistema neoliberal, sua função não se restringe apenas no treinamento de alunos para o mercado, mas se alarga para educar suas mentes dentro do que se espera ao modo de vida neoliberal.

Diante disso, as finalidades educativas escolares neoliberais se encontram ligadas a uma perspectiva instrumental de educação, em que a formação escolar está voltada para atender os interesses do capitalismo, uma formação utilitária que exclui e aliena os estudantes em processo de formação.

É evidente que as finalidades educativas expressas na visão neoliberal para a sociedade e para a educação prevalece uma visão economicista, na qual a educação tem papel importante através do currículo. Seu papel se constitui em promover um ensino com habilidades e competências esperadas pelo mercado, ou seja, a preparação para o mercado de trabalho. Tornando,

através do currículo, trabalhadores flexíveis e adaptáveis à economia, com foco em uma formação que não seja humanística e crítica, mas sim uma formação que atenda ao mercado através de uma formação instrumental (Oliveira; Borges, 2023, p. 115).

Para que esse processo se materialize, utiliza-se do currículo como instrumento de consolidação através dos conteúdos. Libâneo (2013) sinaliza que:

A despeito dessas dificuldades, no quadro das políticas neoliberais para a escola, resultam ao menos duas concepções de currículo escolar, o currículo instrumental, baseado numa pedagogia de resultados, e o currículo de proteção social, que valoriza a adoção de formas de organização das relações humanas voltadas para a convivência e integração social (Libâneo, 2013, p. 62).

Verifica-se, assim, a existência de duas abordagens curriculares, segundo Libâneo (2013): currículo instrumental e currículo de proteção social. O currículo instrumental tem como base o alcance de metas estabelecidas e o de proteção social prioriza o favorecimento da convivência e integração social.

Na implantação desses currículos no Brasil, parecem existir três situações nos sistemas de ensino: a) os que conjugam esses dois modelos; b) os que forçam mais o currículo instrumental; c) os que focam o currículo de proteção social. A escolha de uma dessas situações por parte dos sistemas escolares estaduais e municipais varia conforme preferências ideológicas e políticas dos dirigentes da educação (Libâneo, 2013, p. 62-63).

No Brasil, o estabelecimento desses currículos apresenta três ocorrências: os que combinam currículo instrumental e currículo de proteção social, os que possuem como foco o instrumental, e os que enfatizam o currículo de proteção social. De acordo com Libâneo (2013), a opção pela implantação de um desses depende dos sistemas escolares, sendo estadual ou municipal, levando em consideração que depende também das preferências ideológicas e políticas dos dirigentes.

O currículo instrumental tem um viés acentuadamente economicista, deve estar ligado a necessidades imediatas dos alunos para o trabalho e emprego. São oferecidos conteúdos mínimos definidos a partir de objetivos de competências mensuráveis, avaliados por testes cujos resultados servirão para premiação das melhores escolas e melhores professores. É fundamental o estabelecimento de metas quantitativas e verificação de resultados, cujo verdadeiro objetivo é regular de cima o sistema de ensino (Libâneo, 2013, p. 63).

Conforme esse autor, o currículo instrumental em sua constituição possui um viés economicista. Esse currículo é baseado no que preconiza o neoliberalismo, dá ênfase nos interesses econômicos, voltado para as necessidades mercadológicas, ou seja, as necessidades imediatas do mercado, de forma que as formações dos alunos passam a ser voltadas para a perspectiva do emprego; desvalorizando a formação integral do sujeito, ao oferecer conteúdos superficiais em seu processo de escolarização. Tais conteúdos, mesmo que superficiais, são os mesmos que são cobrados em testes padronizados.

No que se refere ao currículo de proteção social:

O currículo de proteção social visa oferecer um ambiente de integração e acolhimento social, com base interesses e experiências comuns dos alunos, opondo-se ao currículo por disciplinas. Embora visto como forma de integração entre conhecimento e experiência por meio de projetos, carece de conhecimentos sistemáticos e ordenados (Libâneo, 2013, p. 63).

A partir de então, compreende-se que o currículo de proteção social oferece acolhimento social aos alunos em processo de formação; e, em sua amplitude prioriza os aspectos emocionais na formação dos alunos, não valorizando a aprendizagens culturais e científicas.

Segundo o autor supracitado:

O primeiro tipo de currículo tem sido adotado em vários Estados brasileiros, não sem resistência dos professores, enquanto que o segundo tem a preferência das orientações do governo federal. Há indícios em sistemas

estaduais de aplicação dos dois modelos concomitantemente, já que nas orientações curriculares dos organismos multilaterais não são considerados incompatíveis (Libâneo, 2013, p. 63).

Entende-se, portanto, que existe uma duplicidade no que se refere ao currículo no contexto da educação brasileira. Conforme visto, o currículo instrumental é o que prevalece na maioria dos estados brasileiros, visando habilidades e competências que são mensuráveis por meio de avaliações externas que são, cada vez mais, constantes nas escolas brasileiras. Tais avaliações possuem como foco avaliar as condições dos alunos de responderem questões previstas no currículo, o que leva as escolas durante o ano letivo a enfatizarem os conteúdos curriculares que serão abordados em tais testes, o que resulta em um processo de treinamento para responderem às mesmas. Todo esse processo não valoriza a formação integral dos estudantes.

O currículo de proteção social alinha-se às orientações do governo federal conforme Libâneo (2013). As existências simultâneas desses dois modelos podem existir em alguns sistemas que buscam atender as duas perspectivas curriculares. Essa duplicidade curricular é resultado de uma dinâmica que permeia a elaboração e execução de políticas públicas na área da educação, que vem para atender aos princípios de uma curricularização neoliberal.

O currículo de proteção social traz, de forma geral, uma falsa solução para a educação, uma vez que a educação deveria ser integral, que visasse a transformação. No entanto, este currículo acolhe a vulnerabilidade, mas não proporciona transformação social.

O currículo de proteção social restringe-se a práticas de convivência social, mantém-se atrelado à experiência corrente dos alunos, ainda que deem importância a problemas sociais, respeito à diversidade social e cultural (ingredientes humanamente atraentes). Em ambos se perde o sentido de escola, o sentido do pedagógico, por onde se viabilizam as condições

psicológicas e pedagógico-didáticas para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos (Libâneo, 2013, p. 64).

Isto posto, fica evidente que o currículo de proteção social possui suas limitações ao enfatizar práticas de convivência social de forma demasiada, não que não seja importante, mas acaba deixando aspectos necessários da aprendizagem de lado. Traz uma supervalorização na experiência do aluno, o que reduz uma abordagem nos conhecimentos mais amplos como os científicos. A educação nesse sentido não consegue cumprir sua função educacional formativa por dar ênfase a questões do aspecto social, e por não priorizar aspectos como psicológico, pedagógico e didáticos que são necessários para o desenvolvimento integral dos alunos que ali estão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender qual a influência neoliberal na definição de finalidades educativas escolares. Para isso, foi necessário compreender o atual contexto marcado pelas políticas neoliberais, uma vez que é compreensível que a educação se tornou objeto do capitalismo ou que a educação se torna uma ferramenta que é tida como muito importante para o seu desenvolvimento.

Através dos estudos de Oliveira e Freitas (2022), identificamos a influência neoliberal na definição de finalidades educativas escolares, uma vez que, a partir dos autores supramencionados, constatamos que o estudo do neoliberalismo está longe de se esgotar e requer cada vez mais análises críticas e que o neoliberalismo precisa da educação. Os autores argumentam que:

Assim, nota-se que uma das razões pelas quais o neoliberalismo precisa da educação é que ela se constitui um vasto campo a ser explorado pelo empresariado porque pode reverberar em lucro, via livre concorrência no

mercado de serviços educacionais. A educação, em vez de ser um direito universal assegurado pelo estado, passa a ser paulatinamente um serviço oferecido por empresas do ramo educacional. Ao mesmo tempo em que os neoliberais veem na educação uma área com grande potencial lucrativo, encontram nela o ambiente de divulgação e de propagação de sua ideologia, pois através da educação é possível formar a força de trabalho adequada ao atendimento às demandas produtivas do capitalismo contemporâneo (Oliveira; Freitas, 2022, p. 4).

Sendo assim, este estudo adotou uma abordagem crítica transformadora em busca de compreensão das políticas educacionais neoliberais e das finalidades educativas escolares. Os autores se posicionam contra as referidas políticas, uma vez que defendem uma educação que seja pública, laica, que promova o aprendizado de crianças, jovens e adultos.

As reflexões promovidas neste estudo levam à compreensão de que o aprendizado seja de uma formação alicerçada nos conhecimentos de formação cultural e científica, que em sua constituição priorize os conhecimentos produzidos pela humanidade, que formem, sob uma perspectiva integral, sujeitos críticos e conscientes que possam transformar a sociedade através da educação. De maneira oposta ao que defende o neoliberalismo, que é uma educação que visa preparar os trabalhadores apenas para o mercado de trabalho e execução de atividades.

Em contraposição ao currículo instrumental e de proteção social este estudo compactua com Libâneo (2013) ao defender um currículo de formação cultural e científica articulado à diversidade social e cultural.

[...] defende um currículo assentado na formação cultural e científica em interconexão com as práticas socioculturais. Tendo como pressuposto que a escola é uma das mais importantes instâncias de democratização da sociedade e promoção de inclusão social, cabe-lhe propiciar os meios da apropriação dos saberes sistematizados formados socialmente, como base

para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e a formação da personalidade, por meio da atividade de aprendizagem socialmente mediada. Além do mais, ensina-se a alunos concretos, razão pela qual se faz necessário ligar os conteúdos às práticas socioculturais e institucionais (e suas múltiplas relações) nas quais os alunos estão inseridos. Essa concepção é, geralmente, fundamentada em autores da teoria histórico-cultural, para quem a formação das funções psicológicas superiores decorre da atividade sócio histórica e coletiva dos indivíduos expressa em múltiplas formas de mediação cultural do processo do conhecimento, incluindo aí o papel central do ensino na promoção do desenvolvimento mental (Libâneo, 2013, p. 65).

O autor argumenta que é a escola que desempenha papel importante para a democratização e acesso aos conhecimentos elaborados, esta é quem promove condições para a apropriação do conhecimento. É evidente que, para que essa democratização se concretize e os alunos possam acessar os conhecimentos elaborados, faz-se necessário uma educação que não possua um currículo instrumental e tão pouco de proteção social, mas um currículo que possua uma proposta de formação cultural e científica articulada à diversidade social e cultural conforme mencionado por Libâneo (2013).

Assim, é imprescindível o estudo das finalidades educativas escolares para compreensão da função da educação hoje, no século XXI permeada pelo neoliberalismo.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados. 1997.
- BALL, Stephen J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 35, n. 2, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15865>. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 67/2010 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira; LIBÂNEO, José Carlos; SILVA, Eliane. Finalidades educativas, qualidade da educação e autonomia dos professores: impactos de uma reforma educacional neoliberal. In: CARVALHO, Carlos Henrique de; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. (Org.). **Escrita da pesquisa em educação na região Centro-Oeste**. MS - Campo Grande, Oeste 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LENOIR, Yves; ADIGUZEL, Oktay; LENOIR, Annick; LIBÂNEO, José Carlos; TUPIN, Frédéric. (Org.). **Les finalités éducatives scolaires** Une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. Saint Lambert (Quebec, Canadá): Cap. 4. Éditions Cursus Universitaire, 2016.

LENOIR, Yves. Les finalités éducatives scolaires un'objet hautement problématique. In: Bulletin n. 4, 2013. Chaire de Recherche du Canada sur l'Intervention éducative. Faculté de Education. Université de Sherbrooke. Canadá. Tradução de José Carlos Libâneo.

LIBÂNEO, José Carlos. (Youtube). III SIGEICS – **Conferência de Abertura em prof. Dr. José Carlos Libâneo** – Youtube, 22.10.2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, José Carlos. et al. (Orgs.). **Em defesa do direito à educação escolar**: didática, currículo e políticas educacionais em debate. [E-book]. Goiânia: Gráfica UFG, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. **Qualidade da escola**

pública: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. (Org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública:** uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia, Espaço Acadêmico, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Apresentação. **Educativa**, Goiânia, v. 24, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/12161/5363>. Acesso em 02 set. 2023.

OLIVEIRA, Daniel Junior de; QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas. Políticas educacionais no Brasil: direito à educação e qualidade educacional. **Anais da VI Semana de Integração**. Inhumas: UEG, 2017.

OLIVEIRA, Daniel Junior de; BORGES, Elisabeth Maria de Fátima. Finalidades educativas escolares: alguns apontamentos para compreender a escola no atual contexto. **Revista Científica da FacMais**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 109–120, 2023. Disponível em: <https://revistas.facmais.edu.br/index.php/revistacientificafacmais/article/view/166>. Acesso em: 21 dez. 2023.

OLIVEIRA, Daniel Junior de; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. Em busca de resistência e enfrentamento das políticas educacionais neoliberais. **REVELLI**, Vol. 14. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

TREVISOL, Marcio Giusti; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial. **Revista Educação e Emancipação**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 200–222, 2019. DOI: 10.18764/2358-4319.v12n3p200-222. Disponível em: <http://cajapio.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/12409>. Acesso em: 20 dez. 2023.

3

EDUCAÇÃO E MERCADO DE TRABALHO NO BRASIL: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE A ERA VARGAS E O NOVO ENSINO MÉDIO

*Aline Sara Mendes dos Santos*¹

*Jucilene Costermani Ramos*²

INTRODUÇÃO

O processo de formação de pensadores pode ser uma jornada que dura toda a vida. Esse fato se torna ainda mais evidente quando consideramos que o aprendizado ocorre de diversas maneiras, indo além da sala de aula, e se manifesta de maneiras diversas em relação ao conhecimento adquirido. Ao percebermos que existem diferentes correntes sobre como adquirimos e construímos o saber, tornamo-nos capazes de assimilar e integrar diferentes experiências culturais com pessoas, objetos e o ambiente em que nos encontramos. Uma questão que impulsiona o ser humano a buscar constantemente conhecimento é a experiência do capitalismo, que o obriga a procurar incessantemente mais recursos para enriquecer e alcançar um *status* na alta sociedade.

No entanto, na maior parte das vezes, isso resulta na falta do básico para a sobrevivência. Essa busca incessante está diretamente ligada ao conhecimento, como veremos adiante, pois a educação, mais especificamente a educação popular, ao longo dos séculos, se tornou a forma pela qual a classe trabalhadora busca superar o estado de pobreza legado pelos países capitalistas que exploraram o nosso país.

¹ Pós-graduada. Professor DT SEDU ES. E-mail: alinemendes316@gmail.

² Pós-graduada. Professor B Filosofia SEDU ES. E-mail: jucilenecostermani@ymail.

A história do Brasil se divide em períodos com realidades distintas, mas o modelo de educação para as classes populares permanece constante, impedindo a implementação de uma educação democrática, libertadora e de qualidade para todas as camadas sociais, especialmente as classes populares (Da Silva Cabral, 2022).

A educação no Brasil teve um início com propósitos religiosos. Os padres jesuítas da Companhia de Jesus chegaram para se opor à Reforma Protestante, convertendo os índios ao cristianismo e ao domínio real. Isso resultou na ocupação do território e na formação de mão de obra para a coroa portuguesa (Rodrigues; Dias; Lima, 2017).

Esse sistema perdurou até 1759, quando os jesuítas foram expulsos das colônias portuguesas pelo marquês de Pombal, devido a conflitos de interesse com o governo português. O Estado assumiu a responsabilidade pela educação, desvinculando-a do aspecto religioso e enfocando interesses comerciais. No entanto, a falta de professores adequados e a persistência da influência jesuíta levaram à formação de novos professores pelos mesmos (Maciel; Shigunov Neto, 2006).

Em 1808, D. João VI e da família real refugiou-se no Brasil devido à ameaça de invasão por Napoleão Bonaparte. Essa chegada foi crucial para o desenvolvimento do país, tanto economicamente quanto culturalmente. Na educação, houve esforços limitados para aprimorar o ensino, com foco principalmente na elite branca e livre. A transferência da corte para o Rio de Janeiro trouxe algumas mudanças na educação, mas o progresso foi limitado, com poucas escolas primárias nas principais cidades. A educação desempenhou um papel disciplinador e formativo, mas carecia de um método unificado e de planejamento. O ensino superior recebeu investimentos, formando uma elite intelectual que desempenhou um papel importante na independência do Brasil (Costa, 2023).

Com o retorno da família real a Portugal em 1821, a elite social no Brasil viu uma oportunidade de emancipação devido às mudanças econômicas significativas ocorridas no país. Sob pressão desse grupo, D. Pedro I, filho de D. João VI, proclamou a independência do Brasil. O objetivo fundamental da educação nesse período era a formação das classes dirigentes, embora na primeira Constituição Brasileira (1824), o artigo 179 trouxesse instrução primária e gratuita para todos os cidadãos. As escolas não possuíam material e os professores faltavam com bastante frequência, pois apenas a remuneração de professor não era suficiente para seu sustento, sendo assim obrigados a realizar outras atividades. Assim, o Império preferiu não investir em educação, priorizando a busca por soluções imediatas para os problemas políticos e econômicos.

Durante o período da República, a educação recebeu uma forte influência das ideias liberais e positivistas. Luiz Pereira Barreto criticava a abordagem escolar tradicional, que enfatizava a formação técnica em detrimento da integração da teoria na aprendizagem. Inspirado pelo positivismo, ele defendia a criação de escolas-modelo que unissem a prática e a teoria, refletindo sua visão de "modernidade industrial" fundamentada na teoria. Barreto também defendia o ensino laico, argumentando ser um atraso na educação que havia começado com os jesuítas, e isso já estava previsto na Constituição de 1891 (Júnior, 2003). No entanto, apesar da nova proposta educacional parecer um avanço, na prática, resultou apenas no aumento das matérias no currículo, mantendo um ensino enciclopédico e repetitivo. Não houve uma mudança significativa no pensamento das pessoas nem um desejo de promover conhecimento técnico-científico. A elite dirigente persistiu em sua mentalidade voltada para questões políticas e econômicas imediatas, semelhante aos senhores de engenho.

Até o momento, observamos que a história da educação no Brasil passou por diferentes períodos, desde a influência religiosa dos jesuítas no período colonial até as tentativas de reformas educacionais durante o Império e a República, porém a educação sempre esteve voltada para a elite, onde os menos favorecidos são apenas mão-de-obra.

O presente artigo tem como objetivo analisar a evolução da educação na Era Vargas e estabelecer um paralelo com o Novo Ensino Médio, destacando as mudanças e desafios enfrentados ao longo do tempo e como essas experiências históricas podem fornecer *insights* para a compreensão e o aprimoramento da educação no Brasil contemporâneo.

1 METODOLOGIA

A pesquisa será através da bibliografia sobre a História da educação brasileira no período da Era Vargas (1930-1945) e o ano de implantação do Novo Ensino Médio (2022), se baseando em fontes secundárias, como livros e artigos científicos.

2 A EDUCAÇÃO NA ERA VARGAS

A década de 30 foi um período de grandes mudanças na história de nosso país, marcada pela revolução varguista como consequência da crise econômica cafeeira. Este período traz consigo grandes modernizações capitalistas com a intenção de ampliar o mercado econômico e aumentar o número de consumidores do mesmo. Responsável por um período de grande desenvolvimento econômico para o Brasil ao incentivar um Estado moderno, Getúlio Vargas foi o primeiro presidente brasileiro a promover a industrialização nacional com o intuito de diminuir a dependência dos produtos que eram exportados para o país.

Ao tomar a presidência com um golpe, ele passa por períodos de grande instabilidade política. A oposição manifestou sua insatisfação de diversas formas, como a Revolução Constitucionalista de 1932 em São Paulo e a Intentona Comunista de 1935, respectivamente. Pelo Governo Provisório, que ficou marcado pela troca de líderes federais indicados pela cúpula da República Café com Leite por líderes de sua confiança, criação do Ministério do Trabalho e uma nova constituição no ano de 1934. O Governo seguinte foi chamado de Constitucionalista, que teve como marco para o trabalhador brasileiro a criação da Justiça do Trabalho e a legislação trabalhista, além de forte incentivo ao nacionalismo nos meios de comunicação e escolas que já existiam e estavam sendo criadas.

Nos anos que se sucederam, mais precisamente em 1937, o crescimento da oposição fez com que Vargas mais uma vez tomasse o poder à força, instaurando o que conhecemos dos livros de história como ditadura do Estado Novo, um tempo em que o Brasil foi colocado em estado de sítio, tendo os opositores perseguidos, torturados e mortos ao manifestarem descontentamento.

A Era Vargas teve fim em 1945 quando o então presidente, Getúlio, foi deposto, sendo obrigado a renunciar à presidência após um ultimato dos militares motivados pela pressão popular por eleições democráticas e pela insatisfação de alguns setores das Forças Armadas com o autoritarismo do Estado Novo. O fato é que a crise de 1929 havia deixado claro o perigo da dependência econômica apenas no cultivo de uma cultura, evidenciava-se assim a necessidade de uma industrialização urgente para que o país não apenas contasse com a agricultura. Desta forma, além de nova infraestrutura, nascia então a carência de uma qualificação para aqueles que trabalhariam nos setores secundários e terciários. E é esta carência e o controle ideológico vigente que a

educação poderia fazer com a juventude para beneficiar a elite, que vão fazer com que a educação seja então um dos setores que mais recebeu a atenção de Vargas.

A educação era apontada como um dos pontos chave do novo governo, cujo principal objetivo consistia em formar um novo homem para atuar em uma nova proposta de sociedade. É sob esta perspectiva que o Governo Getulista a via como aspecto importante para o desenvolvimento do país. A preocupação voltava-se para o desenvolvimento do sentimento patriótico de uma forma ordenada e constante, vinculando estes valores às propostas reformistas no campo da educação (Quadros, 2013, p. 56).

Em 1931, é criado o Ministério do Trabalho, junto com algumas leis trabalhistas, e o Ministério da Educação, e junto com eles novas formas para se alcançar o resultado esperado. Mas apenas em 1934 o ensino primário passou a ser gratuito e obrigatório para todos os brasileiros, bem como a criação da Justiça do Trabalho. Essa medida visava ampliar o acesso à educação básica e reduzir o analfabetismo e o trabalho infantil. No entanto, a obrigatoriedade não foi efetivamente cumprida, pois faltavam escolas, professores e fiscalização. Além disso, a uniformização, sobre a Reforma Gustavo Capanema (1942), definiu as diretrizes para o ensino primário, como o currículo nacional, a duração de quatro anos, a frequência mínima de 75%, a avaliação por notas e a formação cívica e moral dos alunos. Essa medida visava padronizar e controlar a qualidade do ensino primário em todo o território nacional. No entanto, a uniformização não levou em conta as diversidades regionais, culturais e pedagógicas do país. A ideologia controlada, forte traço do regime, era manifestada nesta modalidade como instrumento de propaganda política e de formação de uma identidade nacional. Por meio do currículo, dos livros didáticos, dos hinos e dos símbolos patrióticos, o governo buscava inculcar nos alunos os valores do trabalho, da ordem, do progresso e do patriotismo. Além disso, o governo também

usou outros meios de comunicação, como o rádio, o cinema e a imprensa, para difundir os ideais nacionalistas e autoritários do regime.

Para o ensino Secundário e Superior, a reforma aconteceu da seguinte forma:

[...] a finalidade do ensino secundário é, de fato, mais ampla do que a que se costuma atribuir-lhe. Via de regra, o ensino secundário tem sido considerado entre nós como um simples instrumento de preparação dos candidatos ao ensino superior, desprezando-se, assim, a sua função eminentemente educativa que consiste, precisamente, no desenvolvimento das faculdades de apreciação, de juízo, de critério, essenciais a todos os ramos da atividade humana, e, particularmente, no treino da inteligência em colocar os problemas nos seus termos exatos e procurar as suas soluções adequadas (Campos, 1941, p.45).

Ficava claro então sua intenção externa para a formação dos novos trabalhadores, mas além disso como falamos acima, as novas oportunidades traziam um preço, a burguesia que financiava esses projetos, não se manteria no poder com uma reforma ideológica, para isso então a mentalidade da juventude deveria se manter intacta para que não houvesse qualquer ameaça ao sistema social burguês que dominava.

Não, evidentemente, que os sindicatos recém-criados representassem adequadamente os interesses dos trabalhadores; na verdade, eles foram muito mais, é claro, um instrumento de legitimação do governo Vargas do que uma suposta conquista dos movimentos populares. Mas não há dúvidas de que para exercer esse papel, concessões como a fixação dos primeiros salários mínimos durante o Estado Novo, por exemplo, tiveram de ser feitas. E isso já era muito significativo para as massas urbanas em comparação com o padrão que prevaleceu durante a República Velha (Bueno, 2006).

Se tratando do Ensino Secundário, a ideologia propagada para domínio das massas, principalmente mais jovens era voltada além do ideal elitista, o que também afirmava o conservadorismo da época.

O que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística. O ensino secundário deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, em ensino capaz de dar ao adolescente a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão, e dos ideais, da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disso, de criar, no espírito das gerações novas a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, e seu destino (Brasil, 1942).

No ano de 1937, vai ser destacado o autoritarismo de Vargas, que passa a interferir de forma direta na economia e educação, os modelos anteriores não foram suficientes para suprir a meta industrial do governante que necessitava de mão de obra rápida e barata para a demanda recorrente. Mesmo já tendo sido implantado a séculos no Brasil com os jesuítas, o número de instituições que ofertam cursos técnicos cresce a partir de então.

Observa-se o ensino industrial foi pensado para acompanhar a tentativa de fortalecer a economia interna do país em duas frentes. Na primeira, as iniciativas governamentais com suporte o Ministério da Educação, que visavam não somente ao desenvolvimento mecânico operário, mas sim seu lado humano, e, na segunda, os estabelecimentos industriais que almejavam suporte do Ministério do Trabalho com o objetivo de dar aos operários instruções gerais e práticas que atuassem nas indústrias que floresciam naquele momento (Quadros, 2013, p. 68).

Uma problemática da época era que o ensino técnico era destinado principalmente às elites urbanas e industriais, que obtinham acesso aos melhores cursos e instituições de ensino, excluindo os trabalhadores rurais e urbanos, que formavam a maioria da população, restando receber apenas cursos elementares ou profissionalizantes de baixa qualidade. Além disso, o ensino técnico era discriminado em relação ao ensino superior, sendo considerado inferior ou subalterno.

O modelo educacional implementado durante a Era Vargas tinha como objetivo mitigar as tensões entre as classes empresarial e operária, buscando alcançar essa reconciliação por meio da implementação de dois tipos de ensino distintos. Um desses tipos tinha o propósito de formar líderes e condutores para a sociedade, enquanto o outro visava tornar os trabalhadores mais conformes e submissos (Andreotti, 2020).

3. NOVO ENSINO MÉDIO

O Novo Ensino Médio é uma reforma educacional que tem por objetivo de tornar o currículo mais flexível, relevante e engajador para os estudantes, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1000 horas anuais, onde a carga horária da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, deve ter até 600 horas anuais e o restante será voltado para os itinerários informativos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2023).

Esta reforma foi implementada na Lei 13.415/2017 que revoga o ensino da língua espanhola (Lei 11.161/2005) e altera as diretrizes e base da educação nacional (Lei 9.394/1996), altera também a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB (Lei 11.494/2007) e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017).

O Governo justificou esta reforma a partir de dados do Ministério da Educação - MEC, onde o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB de 2016 apresentou resultados negativos que eram persistentes desde 2011, o que indicou uma crise no Ensino Médio. Para Carrano (2017), o MEC interpretou os indícios da "crise do Ensino

Médio" de acordo com sua própria vontade e escolheu adotar a forma e o conteúdo da mudança como se o caminho proposto por ele fosse o único viável.

A Associação Brasileira de Currículo - ABdC e Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED emitiram documentos em manifesto ao Novo Ensino Médio alegando que

Em primeiro lugar, é preciso, sobretudo, criticar a forma autoritária como tal política foi instituída, por meio de Medida Provisória, desconsiderando tanto as práticas razoavelmente estabelecidas de debate público quanto desrespeitando instâncias de representação da sociedade civil. Nem mesmo o processo de consulta pública – bastante limitado – foi respeitado como possível instrumento de construção conjunta de políticas públicas. Se não bastasse esse caráter autoritário, a MP legisla sobre várias questões educacionais que alteram significativamente trechos da LDB vigente, produzida com debate muito mais amplo (ABdC; ANPED, 2016).

Conforme previsto na legislação, o Ensino Médio é estruturado em duas partes distintas: uma dedicada à BNCC e a outra voltada para os itinerários formativos. Dentro desses itinerários, os estudantes têm a liberdade de escolher qual deles desejam seguir. Esses itinerários abrangem as áreas de Linguagem e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias, Ciências humanas e sociais aplicadas, bem como Formação técnica e profissionalizante.

O mesmo documento destaca a importância de alinhar o currículo escolar com as demandas do mercado de trabalho. Isso implica na redução da ênfase em disciplinas como arte, filosofia, sociologia, história e geografia, uma vez que essas áreas deixam de atender às necessidades imediatas da proposta educacional, que parece priorizar a formação de futuros profissionais em detrimento de uma educação humanística abrangente (DA SILVA; BOUTIN, 2018). É importante lembrar que uma formação holística não apenas enriquece a vida dos

indivíduos, mas também pode contribuir para uma sociedade mais diversificada e adaptável, capaz de enfrentar desafios complexos de maneira eficaz. Portanto, encontrar um equilíbrio entre a formação profissional e a educação humanística continua sendo um desafio importante no desenvolvimento de políticas educacionais.

Os itinerários são compostos por um conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, grupos de estudo e outras atividades educacionais, que os alunos podem selecionar ao longo do Ensino Médio. Isso permite que eles aprofundem seus conhecimentos em uma área específica do saber, podendo escolher entre duas ou mais áreas, inclusive a Formação Técnica e Profissional (FTP).

Porém a oferta dos itinerários seja determinada pelos sistemas de ensino, a liberdade de escolha por parte dos estudantes pode ser limitada, o que pode resultar na falta de alinhamento entre os interesses dos alunos e os itinerários disponíveis. Além disso, a escassez de escolas que oferecem determinados itinerários pode levar a uma situação em que a maioria dos estudantes seja direcionada para um itinerário que não foi de sua escolha (SILVA, 2021).

Quanto ao aumento da carga horária, parece ser mais uma iniciativa dentro da agenda da educação integral, cujo foco principal parece ser estender o tempo na escola em vez de enriquecer as oportunidades educacionais que contribuiriam para uma formação mais abrangente dos estudantes. Isso sugere que o objetivo real é prolongar a permanência dos alunos na escola, em vez de promover uma educação mais completa. Para Da Silva e Boutin (2018):

formação integral e integrada parece estar em segundo plano, uma vez que não é o tempo ampliado que está em prol da educação integral, mas ao contrário, a educação dita integral parece ser uma manobra pra contemplar o tempo ampliado.

A ampliação da carga horária traz outro debate, considerando os desafios socioeconômicos enfrentados pelos estudantes das escolas públicas, é fundamental reconhecer que muitos jovens matriculados no ensino médio desempenham um papel no sustento de suas famílias. Nesse contexto, é importante destacar que um aluno que precisa trabalhar dificilmente conseguiria concluir o curso de acordo com o novo formato proposto (DE SOUZA CORREA, 2018). Portanto, ao planejar reformas na educação, é crucial considerar as realidades econômicas dos alunos e garantir que as políticas educacionais sejam flexíveis o suficiente para acomodar aqueles que precisam trabalhar para ajudar suas famílias.

A ênfase dada ao ensino-técnico, também demonstra problemas na educação, pois a docência em cursos técnicos não requer formação especializada, bastando que o sistema educacional certifique um suposto "notório saber", para Ribeiro (2016) isto parece negligenciar a importância de uma sólida formação teórico-prática para melhorar a qualidade do ensino, preferencialmente por meio de cursos superiores. Ribeiro (2016) também alerta para os interesses empresariais e suas prioridades de exploração e lucro, pois para atender estes itinerários formativos, será necessário parcerias com as mesmas, incentivando parcerias com o setor privado e retirando recursos da educação básica do país, além da oferta de uma mão de obra barata.

Outra questão preocupante é a possibilidade desta nova reforma ampliar as desigualdades, as escolas particulares têm a capacidade de proporcionar um ensino mais especializado e voltado para a preparação para o vestibular, obtendo uma vantagem significativa sobre as escolas públicas. Infelizmente, isso cria uma tendência preocupante de aumento da desigualdade educacional, pelo menos em um primeiro momento. Essa disparidade ocorre devido a uma série de fatores, como

acesso a recursos financeiros, infraestrutura e corpo docente qualificado, que muitas vezes são mais abundantes nas instituições privadas.

São numerosas as preocupações tanto dos professores quanto dos estudantes em relação ao Novo Ensino Médio. Trata-se de alterações profundas no sistema educacional, implementadas através de uma Medida Provisória, sem consulta pública ou um diálogo significativo com a sociedade em geral, especialmente com aqueles que são mais diretamente impactados por essas mudanças: os alunos e os educadores. Portanto, é de extrema importância e urgência empreender uma análise crítica dessa reforma.

4. DISCUSSÃO

A Educação na Era Vargas e o Novo Ensino Médio representam dois momentos cruciais na história da educação brasileira, cada um com suas características distintas e objetivos específicos. Na Era Vargas, o governo adotou uma abordagem mais centralizada e intervencionista em relação à educação, implementando políticas que promoviam a industrialização do país e a formação de uma mão de obra qualificada para atender às demandas das indústrias emergentes. Isso resultou em uma ênfase na educação técnica e profissional, em detrimento da educação humanista. De maneira semelhante, a atual reforma do Novo Ensino Médio revela um foco maior nos interesses do setor privado, sugerindo que a educação integral do jovem brasileiro não é a única, nem sequer a principal intenção.

Na Era Vargas, enquanto a elite tinha acesso a um ensino mais amplo, voltado para o desenvolvimento de habilidades intelectuais e culturais, preparando-os para assumir cargos de liderança na

sociedade, o ensino profissionalizante tinha como objetivo fornecer as habilidades práticas necessárias para preencher as demandas da crescente indústria e do mercado de trabalho, garantindo uma mão-de-obra adequada para as empresas em expansão.

A mudança na Base Nacional Comum Curricular pode acarretar em um processo semelhante, onde as escolas que atendem estudantes mais pobres enfrentam um esvaziamento curricular mais profundo do que aquelas que atendem jovens mais privilegiados. Isso pode resultar em uma educação de segunda classe para os estudantes mais vulneráveis, enquanto os que podem pagar por uma educação privada de qualidade terão uma vantagem significativa para ingressar no ensino superior.

Essa desigualdade na qualidade da educação pode perpetuar as disparidades socioeconômicas no país, uma vez que os estudantes mais ricos terão acesso a uma formação mais abrangente e de maior qualidade, enquanto os estudantes mais pobres podem ser relegados a um ensino mais técnico e limitado em suas possibilidades. Isso não apenas prejudica a igualdade de oportunidades, mas também pode prejudicar o desenvolvimento social e econômico do Brasil a longo prazo, uma vez que uma mão de obra menos qualificada pode limitar a capacidade do país de competir globalmente e inovar.

Em resumo, tanto a Era Vargas quanto o Novo Ensino Médio representam abordagens distintas na educação brasileira, mas compartilham um objetivo comum. Durante a Era Vargas, o foco era criar uma força de trabalho qualificada para impulsionar a industrialização do país, enquanto o Novo Ensino Médio, apesar de alegar liberdade para os estudantes, também busca essa mesma finalidade de maneira dissimulada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para garantir uma educação de qualidade e equidade para todos os brasileiros, é fundamental que as políticas educacionais sejam cuidadosamente planejadas e considerem as necessidades e realidades dos estudantes, especialmente os que se encontram em situações socioeconômicas desfavoráveis. Além disso, é crucial promover uma educação que não apenas prepare os alunos para o mercado de trabalho, mas também os capacite com uma compreensão abrangente do mundo, das artes, da cultura e da cidadania, contribuindo, assim, para o desenvolvimento integral da sociedade brasileira. Portanto, a análise crítica dessas reformas é essencial para assegurar que a educação no Brasil progrida de maneira positiva e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- Associação Brasileira de Currículo (ABdC); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). *Posicionamento sobre a Medida Provisória 746/2016 sobre o ensino médio*. Disponível em: http://pibid.ufsc.br/files/2016/10/nota_abdc_mp746.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.
- ANDREOTTI, Azilde L. *O governo Vargas e o equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova*. HISTEDBR. Projeto, v. 20, p. 1930-1945, 2020.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Exposição de Motivos de 1º. de abril de 1942.
- _____, Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BUENO, Newton Paulo. A Crise Política do Final da Era Vargas: uma interpretação sob a ótica da economia política neo-institucionalista. **Estudos Economicos**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 181-199, jan./mar. 2006

- CAMPOS, Francisco. Educação e cultura. 2ª ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio Editora, 1941.
- CARRANO, Paulo. *Um “novo” ensino médio é imposto aos jovens no Brasil*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Educacional, 2017.
- COSTA, Júlio Resende. *A opulência do período joanino no Brasil e o legado da obra de D. João VI para a educação e a cultura brasileira (1808-1821)*. Delos: desarrollo local sostenible, v. 16, n. 43, p. 877-896, 2023.
- DA SILVA CABRAL, Ayrton et al. *Educação na sociedade líquida: desafios na prática docente*. Humanas em Perspectiva, v. 4, 2022.
- DA SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel; BOUTIN, Aldimara Catarina. *Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma*. Educação, v. 43, n. 3, p. 521-534, 2018.
- DE SOUZA CORRÊA, Shirlei; DE OLIVEIRA GARCIA, Sandra Regina. “Novo ensino médio: quem conhece aprova?” Aprova?. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, p. 604-622, 2018.
- JÚNIOR, Francisco Gilson Rebouças Porto. *Educação na primeira República (1889-1930)*. Aprender-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, n. 1, 2003.
- MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. *A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino*. Educação e pesquisa, v. 32, p. 465-476, 2006.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Novo Ensino Médio - perguntas e respostas*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>. Acesso em: 17 jul. 2023.
- QUADROS, Raquel dos Santos. *Gustavo Capanema: a organização do ensino primário brasileiro no período de 1934-1945*. Revista HISTEDBR On-line, v. 13, n. 53, p. 442-442, 2013.
- RIBEIRO, Mônica. *A medida Provisória 746 e o Ensino Médio em migalhas*. Brasil de fato, Curitiba, p. 01, 2016.

RODRIGUES, Lucicleide Araújo; DIAS, Kétsia Ferreira Viana Bezerra; LIMA, Valéria de Araújo. *A educação indígena no período colonial (1500-1822)*. In: COPRECIS (Congresso Nacional de Práticas Educativas). Paraíba: Realize. 2017.

SILVA, Edna Maria Lopes da. *O novo ensino médio: impactos na escolarização da juventude brasileira*. 2021. In VII Congresso Nacional da Educação. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA121_ID9060_05112021215124.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

4

MEMÓRIA, HISTÓRIA E IDENTIDADE INTERCULTURAL EM PRÁTICAS EDUCATIVAS NO TERRITÓRIO DE RODA D'ÁGUA CARIACICA- ES

Paulo Cesar da Silva Passamai ¹

Eduardo Augusto Moscon de Oliveira ²

INTRODUÇÃO

Compreendemos a importância de trazer à luz deste estudo elementos que permitem a potencialização dos saberes, fazeres, vivências e memórias dos diferentes sujeitos camponeses, tendo como cerne a perspectiva dialógica defendida por Freire (1987). Tal perspectiva se materializa num processo constante de confirmação da inquietude e curiosidade, como elemento central do reconhecimento da inclusão dos seres humanos no movimento permanente da história. Assim, se faz necessário o resgate, por meio da memória, das experiências dos homens e mulheres que vivenciam suas próprias histórias como atores fundamentais do território do campo. Mediante essa concepção transformadora presente nessa relação dialógica defendida por Freire, urge defendermos, assim como Caldart (2009), que a Educação do Campo se faz por meio do diálogo entre seus diferentes sujeitos, representados por diversos grupos e formados por

[...] pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais e outros grupos [...] (Caldart, 2009, p. 153).

¹ Mestre, Prefeitura Municipal de Cariacica-ES. E-mail: paulo.p1511@gmail.com

² Doutor, UFES. E-mail: eduardomoscon@hotmail.com

Esses grupos fazem parte de diferentes concepções, culturas, movimentos, etnias. Alguns representam os movimentos de organização popular, de gênero, de etnias de geração, possuindo formas distintas de se organizarem, de produzirem, de vivências, de conhecerem a realidade, de visões de mundo e diferentes manifestações de lutas. É nesse campo diverso que se advoga uma educação que busque o diálogo intercultural entre os diferentes sujeitos campesinos como forma de se fazerem ouvidos, atuando assim como agentes históricos de sua própria realidade, reconhecendo-se como oprimidos/opressores que visam a uma educação libertadora por meio da práxis efetiva para alcançar a emancipação desses sujeitos.

Nesse sentido, devemos levar em conta uma concepção de campo que assevera a participação efetiva e ativa da comunidade, possibilitando processos de auto-organização dos educandos, educadores e comunidade e entrelaçando a vida escolar com o trabalho, com a terra, com a cultura local e com a história dos movimentos sociais comunitários e associativos existentes no território campo. Dessa forma, compreendemos que as práticas educativas na educação do campo, presentes no projeto pedagógico da escola do campo, se fazem necessárias para a ruptura com o modelo de educação e de sociedade vigentes. De acordo com Souza e outros autores (2008), a Educação do Campo deve pensar sua proposta pedagógica para além dos muros escolares, rompendo com os paradigmas da educação bancária. Nessa esteira, cabe enfatizarmos que, conforme pontua Foerste e Schutz-Foerste (2007), esse processo deve ser orientado a partir da concepção da construção de um projeto de educação intercultural, que valoriza os saberes presentes no contexto do território do campo, saberes relacionados ao senso-comum, presentes nas memórias e vivências dos homens e mulheres das comunidades rurais, de maneira que esses

saberes dialoguem com os conhecimentos curriculares universais disponibilizados pelos diferentes campos das ciências e registrados formalmente.

1 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E PRÁTICA EDUCATIVA

Defendemos o princípio da interculturalidade a partir da perspectiva apontada por Fleuri e Schubert (2001); Foerste e Shutz-Foerste (2013), como elemento central na Educação do Campo, por meio do diálogo intercultural que busca “[...] promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes à realidade”(Schuber; Foerste; Shutz-Foerste, 2014, p. 46), reverberando, assim, as múltiplas vozes e culturas a se manifestarem por meio de suas narrativas em defesa das diferentes culturas presentes nesse território.

De acordo com Fleuri (2001), a educação intercultural possibilita o desenvolvimento de uma pedagogia do encontro entre os sujeitos de forma que

[...] A educação intercultural se configura como uma pedagogia do encontro até as últimas consequências, visando a promover uma experiência complexa, em que o encontro/confronto de narrações diferentes configura uma ocasião de crescimento para o sujeito, uma experiência não superficial e incomum de conflito/acolhimento. No processo ambivalente /da relação intercultural, é totalmente imprevisível seu desdobramento ou resultado final. Trata-se de verificar se ocorre, ou não, a ‘transitividade cognitiva’, ou seja, a interação cultural que produz efeitos na própria matriz cognitiva do sujeito; o que constitui uma particular oportunidade de crescimento cultural pessoal de cada um, assim como uma mudança das relações sociais, na perspectiva de mudar tudo aquilo que impede a construção de uma sociedade mais livre, mais justa e mais solidária (p. 53).

Esse encontro intercultural se materializa na educação do campo por meio dos saberes, histórias e memórias dos diferentes sujeitos dos

territórios rurais, considerando que na educação do campo a escola é o lugar do encontro da comunidade e deve estar aberta aos diferentes sujeitos ali presentes: crianças, jovens, mulheres e idosos do campo, de forma a fortalecer os laços com a comunidade. Nesse cenário de entrelaçamento entre os sujeitos campesinos, manifesta-se o diálogo entre as diferentes culturas reveladas no processo intercultural de forma que eles devem se reunir e pensar a partir de suas singularidades construindo, assim, um projeto de educação que represente a diversidade característica na educação do campo.

Nesse contexto, enfatizamos, conforme postula Schubert e Foerste (2013) ao citar Preiswerk (2011), destacamos a importância da compreensão da interculturalidade e do diálogo intercultural numa perspectiva crítica reconhecendo as diferenças e as relações de conflitos que influenciam, ainda que de maneira desigual, as relações entre os diversos grupos e identidades se manifestando por diversos motivos: econômicos, políticos, sociais, etc.

Nesse sentido, o diálogo intercultural apresenta-se

[...] como uma categoria teórica própria, questiona racionalidades e o caráter instrumental e monocultural das sociedades dominantes. Ele se apresenta em seu aspecto teórico inclusivo para superar a ambiguidade do termo 'interculturalidade', como visto inicialmente, e se realiza especialmente nos espaços marcados por distintas territorialidades, por distintas maneiras de situar-se frente ao entorno e à natureza. E, por fim, implica a criação de condições de igualdade entre as partes que entram em comunicação, uma exigência *sine qua non* para realização do diálogo intercultural. (Schubert e Foerste, 2013, p. 46).

Diante do exposto, defendemos o diálogo intercultural como elemento central que baliza a educação do campo ao romper com as racionalidades e os paradigmas que regem a sociedade moderna nos movendo a outros processos e aprendizados, reconhecendo, assim, os

diversos conflitos e as dinâmicas de exclusão e desigualdade presentes na sociedade. Dessa forma, é possível trazer para o centro do discurso os diferentes saberes e fazeres que marcam as práticas culturais dos sujeitos das comunidades rurais que se refletem na comunidade escolar por meio das práticas educativas existentes na educação do campo.

Assim, tomando como base tal perspectiva, reconhecemos que as práticas educativas que envolvem os sujeitos do campo são delineadas pela importância das narrativas de seus atores, ou seja, por meio da oralidade. A narrativa oral faz emergir no diálogo entre os sujeitos camponeses, suas vivências, memórias, histórias, o que contribui para o fortalecimento de práticas educativas interculturais na educação do campo, como podemos identificar nas narrativas do mestre de congo que participou do processo formativo, ocorrido no ano de 2017, envolvendo escola e comunidade na região de Roda D'Água, no município de Cariacica-ES. De acordo com Thompson (1992, p. 44), a história oral na relação história e comunidade “alarga a vida para dentro da própria história”, trazendo a história para dentro da comunidade e retirando dela a história da própria comunidade. Tal perspectiva possibilita uma transformação “radical do sentido da própria história”.

Nesse sentido, é preciso buscar uma educação que se materialize na vida nas vivências dos diferentes sujeitos, suas histórias, memórias, saberes e fazeres, possibilitando assim um maior envolvimento dos estudantes, professores, comunidade escolar e local, em especial nos territórios que dialogam com a educação do campo. A pesquisa realizada buscou promover uma prática educativa que teve como cerne o diálogo entre os diferentes sujeitos do campo em um processo formativo envolvendo escola e comunidade. Tal perspectiva enfatiza a importância da memória como elemento central e potencializa as práticas educativas nos territórios do campo.

Cabe aqui ressaltarmos que a pesquisa em tela tem como *locus* a região de Roda D'Água, situada no município de Cariacica- ES, região rural do município. O território em questão possui diversas características que destacam sua identidade rural e campestre, com uma área de Mata Atlântica preservada, produções de gêneros agrícolas, pecuária, fazendas, sítios, cachoeiras e estradas sem calçamentos e de difícil acesso. Comunidades rurais, como as de Roda D'Água, possuem características próprias, tendo a agricultura familiar e as pequenas propriedades rurais como base econômica da região. Esses fatores definem a importância da região e suas manifestações culturais, sendo caracterizada pela manifestação do congo, representando o patrimônio cultural imaterial que marca o folclore do município de Cariacica. Assim, o Congo de máscara de Roda D'Água é uma manifestação cultural marcada pela identidade dos povos negros e indígenas que viveram em Cariacica em tempos passados e representa um elemento central que fortalece e assinala a cultura da região, especialmente na vida e na memória dos moradores, como podemos verificar na narrativa do mestre de Congo que participou do processo formativo envolvendo escola e comunidade, objeto de nosso estudo.

2 METODOLOGIA

A experiência aqui apresentada trata-se de uma pesquisa qualitativa, apoiada em Bogdan e Biklen (1994), a partir dos pressupostos da pesquisa participante, segundo Brandão (2006). O trabalho relatado neste texto foi desenvolvido no ano de 2017, sendo um recorte da pesquisa de mestrado do Programa de Educação em Ciências e Matemática pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), intitulada de “Diálogo Escola-Comunidade na Escola do Campo e Estação de

Ciências Margarete Cruz Pereira: entre histórias, memórias, saberes e fazeres no município de Cariacica- ES, desenvolvido pelos autores desta pesquisa. Este trabalho foi realizado em uma aula de campo durante o processo formativo envolvendo escola e comunidade na Escola do Campo Margarete Cruz Pereira em Cariacica- ES, localizada na região do bairro Roda D'Água.

Participaram desse momento 25 cursistas, dentre os quais alunos, professores, diretora, coordenadora, pais de alunos, o representante dos produtores rurais, o mestre de congo da região de Roda D'Água, a representante da Secretaria de Agricultura, além da participação de um aluno mestrando do programa Educimat, que colaborou no trabalho de campo e nas discussões, e também de uma aluna mestranda do mesmo programa que acompanhou os demais encontros. Assim, foi realizada uma roda de conversa com o mestre de congo da região onde os participantes ficaram em um círculo próximo a um córrego da região de Roda D'Água, proporcionado um momento de interação e trocas interculturais entre os cursistas, trazendo à tona vivências e memórias de seus sujeitos por meio da história oral. Os registros foram feitos com a gravação de áudio e com imagens do trabalho realizado.

3 DIÁLOGOS E INTERCULTURALIDADE ENTRE OS SUJEITOS DO CAMPO

A conversa com o mestre de congo da região de Roda D'Água, que participou do processo formativo, possibilitou o envolvimento de todos, por meio do diálogo intercultural com os saberes e vivências, histórias, memórias e cultura da região. Esse momento pode ser considerado de grande relevância, pois proporcionou o envolvimento de todos e a interação com o mestre de congo durante as narrativas sobre a cultura local, fato significativo para os propósitos deste estudo, tendo em vista

garantir o envolvimento e a participação dos diferentes sujeitos como protagonistas do processo em questão. Desse modo, os participantes se dirigiram próximo ao um pequeno córrego da região, onde está situado o rio Roda D'Água.

O mestre de congo relatou primeiramente suas memórias de infância, rememorando o tempo em que andava com seus pais. Em seguida, levou o grupo pra um local próximo a uma cerca, demonstrando uma área do terreno de uma propriedade, e informou que nesse lugar existia um antigo moinho que se produzia fubá (farinha de milho). Comentou, ainda, as dificuldades e as carências existentes em seu tempo de criança, retratando assim o cotidiano dos homens e mulheres camponeses da região no trabalho realizado no campo.

As narrativas levaram os participantes a buscarem conhecer mais sobre a história da região, demonstrando assim curiosidade sobre a história e a cultura e a origem do nome da região, conforme podemos notar na pergunta da diretora da escola, *“Então, é por isso que veio o nome Roda D'água?”*

O mestre de congo responde:

A roda d'água seria [...], em Taquaruçu, lá em cima no morro [...], mas a roda era [...] o significado de Roda D'Água porque Roda D'Água é um morro, e vocês podem ver que ele é todo rodado. Então todos os corquinhos nas cabeceiras de Roda D'Água descambam nesse riozinho aí (apontando para o córrego) daí o nome Roda D'Água porque recebe toda água que vem cair nele, e esse era o rio Roda D'Água (grifo nosso).

Na interpretação feita pelo mestre de congo, o nome Roda D'Água reporta-se a elementos da geografia local, destacando a importância dos rios e pequenos córregos existentes na região que fundamentaria o nome da própria região. As memórias dos sujeitos são produtos da elaboração coletiva, conforme nos lembra Pollak (1989, 1992).

Entretanto, também são produtos de um constructo individual e subjetivo, sendo construídas a partir de aspectos subjetivos das vivências dos sujeitos.

Ressaltamos que a tentativa de trazer uma interpretação sobre a denominação da região a partir dos elementos de sua geografia nos revela a importância de enfatizar a íntima relação de seus sujeitos com o território, apresentando elementos concretos que representam o meio ambiente e as inter-relações produzidas por eles numa perspectiva que reconhece a concepção de totalidade.

O mestre de congo enfatizou a relevância da manifestação cultural do congo da região de Roda D'Água, demonstrando a importância do processo de pertencimento e apropriação cultural ao destacar como a cultura do congo contribui para o desenvolvimento dos processos organizativos da própria comunidade, conforme podemos observar no relato abaixo:

[...] eu entrei no congo aos meus 10 anos, tô no congo até hoje, 58 anos de congo (...), e o congo me trouxe muita alegria, conheci vários lugares com o congo (...), pra nós aqui em Roda D'Água ele é tudo, ele trouxe muito benefício, aqui pra Roda D'Água (...), na época da energia, o congo ajudou a contribuir com a energia aqui (...). Então, isso foi uma coisa muito legal que eu guardo comigo até hoje e vai passando de geração para geração.

Ao reforçar a importância da manifestação cultural do congo da região, identificamos a necessidade de o mestre de congo demarcar sua origem, a partir da resistência dos povos negros escravizados, reconhecendo que essa manifestação faz parte do processo de disseminação da tradição da cultura negra escrava, considerada uma característica marcante do território.

[..] o carnaval de congo bota dez mil pessoas aqui, trazendo benefício aqui para a região, uma coisa que foi formado pelos escravos e nós estamos dando

continuidade até hoje. Um trabalho que os escravos começaram na cabeceira de Roda D'Água e nós estamos dando continuidade a esse trabalho.

Santos (2011) enfatiza que o carnaval de congo da região de Roda D'Água tem suas origens relacionadas com a presença de escravizados na região e com as dificuldades da realização da festa em homenagem à Nossa Senhora da Penha, de forma que tais condições vão marcar a memória dos congueiros e mestres de congo da região, levando-os a reportarem sua identidade étnica ancestral e projetarem suas origens à África.

Podemos notar essa marca ancestral quando o mestre de congo, ao falar de suas origens familiares, afirma que toda sua família é descendente de escravos, reforçando que hoje ele possui a banda de congo do mestre Tagiba, formada pela sua família, filhos, netos, noras e sobrinhos.

Os participantes, ao observarem atentamente a narrativa do mestre de congo, foram tomados pela curiosidade e buscaram interagir com o mestre, fazendo perguntas sobre a sua ancestralidade e sobre elementos da cultura do congo, como podemos observar no diálogo entre um pai de aluno e o mestre de congo que estava participando da visita.

Pai de aluno – Eu tenho uma curiosidade sobre o senhor que tem família de escravo e tem a cultura do congo. Ainda existem canções relembradas..., das primeiras canções dos escravos?

Mestre de congo – Sim, as primeiras canções da banda de congo são todas da época dos escravos, que eles cantavam e foi passando de geração para geração com a mesma música, a mesma toada deles (...).

Pai de aluno – Tem o idioma original? Ainda existe o idioma original?

(...)

Pai de Aluno – Mas têm as raízes que não foram esquecidas?

Mestre de congo – As raízes não podem ser esquecidas, têm que ser lembradas(...) Então, aonde a gente vai a gente canta cinco músicas novas e cinco das antiga (...)

Mãe de aluno – Você vem de que geração, assim, bisneto, tataraneto?

Mestre de congo – Eu sou bisneto, né!

Pai de aluno – Quarta geração?

Mestre de congo – Quarta geração.

Tomando como base as narrativas e os diálogos realizados, podemos inferir a importância do diálogo intercultural, como ponto principal no processo de valorização das diferentes manifestações culturais desveladas e reafirmadas pelos sujeitos campesinos, reforçando, portanto, a ancestralidade afro-brasileira e suas múltiplas manifestações no plano da cultura. Tal perspectiva apresenta-se central na proposta de uma Educação do Campo que valoriza a interculturalidade como elemento de luta e resistência contra um modelo hegemônico e monocultural de educação. Nesse sentido, corroboramos com Fleuri (2001, p.53) apoiado em Nani (1998) compreendendo a interculturalidade como um processo que promove as inter-relações entre as diferentes dimensões da cultura e suas manifestações, não se reduzindo ao simples conhecimento ou aceitação do outro, mas sim a uma relação de interação constante, de troca e reciprocidade entre os sujeitos, reconhecendo-os em suas singularidades, indo além da dimensão individual e envolvendo as diferentes formas e identidades culturais.

Esse processo de encontro intercultural apresenta-se na relação do diálogo entre os sujeitos, possibilitando o resgate das memórias e das vivências presentes nas narrativas sobre o território, com fica explícito na fala do mestre de congo, ao lembrar o passado e sua ancestralidade na região rural de Roda D'Água, com destaque para a região do Encantado, localizada próxima à Escola do Campo Margarete Cruz

Pereira, local onde seus antepassados viveram, remontando assim às suas memórias de criança. Outro aspecto significativo que observamos nas narrativas é seu entrelaçamento com a história cultural, local manifestado nas múltiplas relações produzidas a partir das vivências no território, desvelando aspectos que nos remetem à identidade dos povos campesinos, como podemos observar no diálogo abaixo:

O Encantado é logo aonde a gente entra para a escola do campo e aonde a gente entra para esquerda ali. Eu não tenho muita parte... eu tenho mais com o Sertão..., o meu avô tinha um terreno lá, meu pai saiu daqui para trabalhar lá, nós passava muito pelo Encantado, nós passava muito pela Cruz, né..., e ninguém chama mais de Cruz. Não sei se o Toninho lembra...

Produtor rural – As Sete Volta.

Mestre de congo – Não, tinha Sete Volta e tinha Cruz, passava por baixo e saía na Cruz e saía lá em Eurico Andrade [...]. Depois que ele faleceu, aí eu lembrei que meu pai falava que aqui tem muito sabiá de peito roxo, então vou fazer uma música para essa lembrança de meu pai, então foi aí que eu fiz a música eu subi lá no Sertão pra morar aqui em Roda D'Água. Pra chegar lá no Sertão era uma hora, pra chegar lá a pé, chegava lá estava quase na hora de voltar, tinha muita jaca não precisava levar malmita não, lá a gente comia muita jaca que era um jaqueral puro.

E meu pai sempre dizia: Olha foi aqui que eu me criei, a minha avó foi pegada a laço, então meu pai sempre falava comigo, a minha mãe dormia aqui no soteio. No caso, o soteio é o altão [...] então dele dizia minha vó dormira no soteio porque ela era pegada a laço e, quando meu avô saía para trabalhar, ela tinha que ficar trancada dentro de casa, porque senão ela fugia.

Como podemos verificar, as memórias do mestre de congo possibilitaram que os sujeitos se reportassem sobre a origem histórica de seu território, promovendo assim um processo educativo de resgate da identidade étnica do território rural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As memórias do mestre de congo possibilitaram que os sujeitos se reportassem sobre a origem histórica do território da região de Roda

D'Água, produzindo, dessa forma, processos educativos que levam à interação dos diferentes sujeitos do campo, promovendo o diálogo intercultural entre os diferentes sujeitos campesinos e reconhecendo, a partir das trocas estabelecidas, as possibilidades que potencializam as práticas educativas na educação do campo.

O diálogo intercultural representa, antes de tudo, as trocas de saberes, memórias e vivências, possibilitando aos sujeitos trazer à tona as histórias da comunidade, extraindo assim saberes que dialogam entre os saberes formais e não formais, construindo novas possibilidades educativas no território do campo. Tal perspectiva se materializa no fortalecimento da cultura da região rural, sobretudo, a cultura do congo da região de Roda D'Água.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli S; MOLINA, Mônica C. (Orgs). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.
- FLEURI, Reinaldo Matias. **Desafios à educação intercultural no Brasil**. Educação, Sociedade & Cultura, Portugal, v. 16, 2001. Disponível em: < <http://www.fpece.up.pt/ciie/revistaess/ESC16-2.pdf>>. Acesso em: 20 de nov. 2017.
- FOERSTE, Erineu; MERLER, Alberto; PAIXÃO, Laura Maria Bassani M; CALIARI, Rogério. (Orgs). **Educação do campo: diálogos interculturais em terras capixabas**. Vitória: EDUFES, 2013.
- FOERSTE, Erineu; SCHUTZ_FOERSTE, Gerga Margit. Construção do Projeto Político Pedagógico da Escola: um desafio ao coletivo da comunidade escolar. In: FOERSTE, Erineu; SCHUTZ-FOERSTE, Gerda Margit; LINS, Andreia Chiari. **Projeto Político**

Pedagógico: interculturalidade e campesinato em processos educativos. (Orgs.). Caderno de formação dos professores do campo. Vitória: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5 n. 10, p. 200-212, 1992.

POLLAK, Michael. Memória e esquecimento. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. <Disponível em: http://www.uel.br/cch/cdph/arqt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf>. Acesso em: 20 de nov. 2016.

SANTOS, José Elias Rosa. Processos organizativos e identidade: etnografia e história da transmissão cultural do congo em uma comunidade afro-brasileira – Cariacica- ES. In: **Seminário de Pós-Graduação em Ciências Sociais**, 2011, Vitória. Anais do Seminário Nacional de Pós- Graduação em Ciências Sociais, 2011, v. 1.

SCHUBERT, Arlete M. P.; FOERSTE, Erineu; SCHUTZ-FOERSTE, G. M. (Orgs). Culturas: interculturalidade e interdisciplinaridade na educação do campo. **Cadernos Escola da Terra Capixaba**. Vitória. < Disponível em: <https://educacaohttps://educacaodo campo.ufes.br/sites/educacaodocampo.ufes.br/files/field/anexo/cadernoetc_modulo2.pdf>. Acesso em: 25 de nov. 2017.

SOUZA, Eloir José de et al. Limites e possibilidades: um olhar sobre o projeto político pedagógico na perspectiva da educação do campo. In: MACHADO, Carmen Lucia Bezerra; CAMPOS, Christiane Senhorinha Soares; PALUDO, Conceição (Orgs). **Teoria e prática da educação do campo:** análises e experiências. Brasília: MDA, 208, p. 44-57.

THOMPSON, P. **A voz do passado:** história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

5

DIANTE DE UM ESPELHO: JEAN DE LÉRY E O DISCURSO COLONIZADOR NA FRANÇA ANTÁRTICA

*Felipe Sanches Santos Barbosa*¹

INTRODUÇÃO

Neste artigo, analisamos o livro *Viagem à terra do Brasil* (1578) do cronista francês Jean de Léry (1534-1611), buscando identificar os elementos discursivos que fundamentaram a construção de sua narrativa, tendo em consideração as relações de identidade e alteridade, bem como o contexto das invasões coloniais e das disputas religiosas na Europa do século XVI. Como principal provisora da nossa base teórico-metodológica, utilizaremos a abordagem histórico-semiótica de Eni Orlandi (2020), conforme apresentada em sua obra *Análise de Discurso*. De acordo com a autora: “Estas etapas de análise têm, como seu correlato, o percurso que nos faz passar do texto ao discurso, no contato com o corpus, o material empírico” (Orlandi, 2020, p. 75). É uma busca constante pelo entendimento, onde cada pista contextual vinculada aos elementos estruturais do texto, nos leva mais fundo na descoberta das camadas de significação.

No final do século XV e ao longo da maior parte do século XVI, os europeus invadiram e estabeleceram colônias no continente americano. Os portugueses e espanhóis colonizaram a América do Sul. Em 7 de junho de 1494, o Papa Alexandre VI (1492-1503) mediou as negociações

¹ Mestre (2022) e doutorando em História pela Universidade Salgado de Oliveira – Campus Niterói/RJ, bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pós-graduado em Ciências Sociais pela Faculdade Focus (2022), atuando principalmente nos seguintes temas: França Antártica; Alteridade; Jean de Léry; André Thévet; Literatura de viagens quinhentistas; Crônicas; Poder e Discurso; Memória e História; Identidade e Representações. E-mail: felipesanches.santos@gmail.com

do Tratado de Tordesilhas, que estabeleceu um meridiano como linha divisória entre os territórios sob o domínio desses dois reinos ibéricos. De acordo com o tratado, a região a leste da ilha de Cabo Verde ficaria sob o domínio português, enquanto a região a oeste seria controlada pelos espanhóis (cf. Le Goff, 2012, p. 82).

A França não reconheceu a divisão do mundo feita pelo Papa. O rei Francisco I (1494-1547), chegou a fazer a seguinte pergunta: “Onde estava, afinal, o testamento no qual o Pai Adão legara o mundo às Coroas portuguesa e espanhola?” (Tavarez, 2009, p. 45). O rei da França então declarou a política de *mare liberum*².

Dentro da Corte Francesa, no início do século XVI, após algumas expedições bem-sucedidas de navegadores franceses ao Brasil, havia defensores de uma ofensiva militar às Américas. É nesse cenário que surge a França Antártica, uma tentativa de colonização francesa na Baía de Guanabara.

As viagens realizadas durante esse período de colonização legaram um patrimônio literário, cartográfico e iconográfico, principalmente composto por mapas, ilustrações, relatos de viagens e crônicas. Esses registros e produções têm uma natureza multidisciplinar e compartilham o objetivo comum de explorar a diversidade humana e geográfica. No conjunto, eles formam uma representação do "Outro" com características exóticas. Entre esses documentos, encontramos cartas náuticas, diários de navegação, relatos de expedições e crônicas de conquista. Todos esses acervos podem ser reunidos sob a designação de "Literatura de Viagens", um gênero literário que se desenvolveu principalmente nos séculos XV e XVI, conforme apontado por Antônio José Saraiva e Oscar Lopes (Dias, 1997).

² Expressão latina que significava liberdade de navegação nos mares.

Iremos enfocar a nossa análise na crônica de um viajante que relatou suas experiências transcorridas na França Antártica entre os anos de 1557 e 1558: Jean de Léry.

1 A TRAJETÓRIA DE UM PREDESTINADO

Nas proximidades da cidade de La Margelle, em uma região de clima habitualmente ameno, um bebê chamado Jean começou a dar seus primeiros passos pelo mundo. E realmente seriam muitos passos pela frente, ele estava predestinado³ a trilhar um caminho incomum.

Léry, uma comuna da região, possivelmente deu origem ao seu sobrenome. Por sua adesão ao calvinismo, especula-se que pertencia à emergente classe burguesa, sendo essa classe uma das precursoras da religião reformada.⁴ Aos dezoito anos, esse jovem sapateiro decidiu deixar para trás sua profissão e sua terra natal, partindo rumo a Genebra, na Suíça. Lá, se encontraria com ninguém menos que João Calvino (1509-1564), um dos líderes mais proeminentes das reformas religiosas. Foi o início de sua trajetória intelectual, um passo que o afastou ainda mais de seu discreto começo.

Corria o ano de 1556, embora ainda não tivesse se formado como ministro, surge um convite inesperado e que mudaria para sempre a sua história. Jean de Léry é convocado pelo Conde de Coligny, Gaspar de Châtillon (1519-1572), para integrar uma expedição que partiria em direção ao outro lado do Atlântico. Qual a intenção em “empreender tão

³ Em sua reflexão teológica, Calvino conceitua a predestinação a partir da crença na onipotência e onisciência divina. Por essa perspectiva, antes da criação do mundo, Deus escolheu soberanamente quem seria salvo (eleitos) e quem seria condenado (réprobos). Essa escolha não é baseada nas ações ou méritos das pessoas, mas é uma decisão divina que permanece misteriosa para nós. Portanto, o “destino” em Calvino está mais relacionado à eleição divina do que à noção popular de destino como um caminho predeterminado que cada pessoa seguiria independentemente de Deus.

⁴ Paul Gaffarel, Luiz Tavares e Andréa Daher são exemplos de autores que creem que Léry pertencia a burguesia.

penosa e longínqua viagem”? (Léry, 1961, p. 31). Nada menos do que estabelecer uma colônia no Brasil, nas margens da Baía de Guanabara, região que os franceses nomearam de França Antártica. Era uma empreitada ousada, liderada pelo Cavalheiro de Malta e Vice-Almirante bretão, Marquês Nicolas Durand de Villegagnon (1510-1571). E assim, cerca de 290 homens, foram até a Honfleur, porto de mar na região da Normandia, e embarcaram em três navios, Léry foi designado para o navio batizado de *Grand Roberge* (Léry, 1961, p. 44).

Durante a tentativa de colonização francesa ocorreu um significativo número de deserções, com muitos embarcando de volta para a França em navios comerciais. Outros abandonando a empreitada francesa e optando em viver com os indígenas, assim como já faziam diversos europeus, em sua predominância os normandos. A falta de contingente para expandir e manter o empreendimento obrigou Villegagnon a enviar um emissário à França solicitando auxílio para o rei Henrique II (MARIZ; PROVENÇAL, 2005, p. 96). Foi nessa circunstância, que Jean de Léry afirma terem Calvino e Coligny recebido cartas de apelo requisitando:

(...) ministros religiosos para o ajudarem e socorrerem na medida do possível nessa sua tão santa empresa. Mas, principalmente, para prosseguir com diligência na obra que empreendera e desejava levar avante com todas as suas forças, pedia que lhe enviassem, não só ministros mas também algumas outras pessoas bem instruídas na religião cristã a fim de melhor reformar a si e aos seus e mesmo abrir aos selvagens o caminho da salvação (Léry, 1961, p. 41).

Neste trecho, é possível observar não apenas a contraposição à narrativa católica em relação à colonização, mas também a proposição de um método específico para colonizar os indígenas através da cultura, mais especificamente pela religião. Porém, à medida que os calvinistas desembarcaram na Ilha de *Serigipe* (posteriormente ficou conhecida

como Ilha de Villegagnon e, hoje, abriga a Escola Naval), ansiosos por se envolverem em um projeto que prometia a propagação da fé protestante, foram sendo surpreendidos, pois apesar da boa acolhida inicial, as fissuras religiosas surgiram rapidamente.

Visto que ao contrário do que acreditavam, o Vice-Almirante seguia estritamente a liturgia e os dogmas católicos. Essas diferenças religiosas ficaram mais evidentes durante a celebração da ceia, na qual Villegagnon defendeu o ritual da transubstanciação,⁵ Léry chegou a comparar esse ato com a antropofagia indígena: Queriam assim embora sem saber como fazê-lo, comer a carne de Jesus Cristo, não só espiritualmente, mas ainda materialmente, à maneira dos selvagens *guaitaká*, que mastigam e engolem a carne crua (Léry, 1961, p. 76).

À medida que os debates religiosos se intensificavam, os calvinistas se viam cada vez mais relutantes em continuar trabalhando sob a liderança de Villegagnon. Após um período de tensões crescentes, eles tomaram uma decisão: abandonar o Brasil e retornar à Europa. O destino escolhido foi a Suíça, já que neste momento, a prática da religião protestante na França estava totalmente proibida.

Após as desavenças com o Vice-Almirante e de conviver com indígenas, Léry retornou para a Europa, em 1558. Seu objetivo era claro: completar seus estudos e aprofundar seu conhecimento teológico. Dois anos depois, em 1560, alcançou um novo marco, foi nomeado ministro calvinista, recebendo a missão de desempenhar seu ofício na região de Lyon.

O ano de 1562 trouxe uma virada na história religiosa e política da França. Catarina de Médici, a então regente do jovem rei Carlos IX,

⁵ Constituída pela união das palavras de origem latina: *trans* (além) e *substantia* (substância), a palavra “transubstanciação” tem por significado a transformação do pão e do vinho em corpo e sangue de Jesus Cristo no ato da consagração.

emitiu o Editto de Saint-Germain, concedendo aos seguidores da religião reformada o direito legal de praticar sua doutrina. Embora um marco para os protestantes, essa decisão gerou um profundo descontentamento entre os católicos. A tensão atingiu seu ápice em 1º de março do mesmo ano, quando um massacre ocorreu na cidade de Vassy. Esse evento sangrento foi o estopim para uma série de oito guerras religiosas que se desenrolariam ao longo de trinta e seis anos.

Em 19 de março de 1563, Catarina de Médici assina, o Editto de Pacificação, popularmente conhecido como Tratado de Amboise, terminando oficialmente a primeira fase das Guerras Religiosas Francesas. Além disso, o tratado de paz restaurou a França, garantindo aos calvinistas sua liberdade religiosa. Baliza que acalmou por um tempo os ânimos em meio às ruas inquietas da França do século XVI.

Nesse cenário, Lély retorna a Genebra e menciona pela primeira vez ter escrito sua crônica de viagem. No entanto, por circunstâncias adversas teria perdido o manuscrito original de suas experiências. Paul Gaffarel narra da seguinte maneira:

Compôs a obra a instâncias de seus amigos, nos lares que lhe outorgou a paz de Amboise; mas não a imprimiu imediatamente. Entregara, com efeito, seu manuscrito a um de seus amigos, o qual o devolveu por intermédio de um criado que se revelou suficientemente desastrado para perdê-lo. Lély viu-se obrigado a refazer a obra de memória, porém uma espécie de fatalidade se obstinava em persegui-la. Perdeu-a pela segunda vez e foi somente em 1576 que voltou à posse do primeiro manuscrito, encontrado em Lyon, e pôde afinal publicar sua narrativa (Gaffarel In Lély, 1961, p. 13).

Em 1578, sua primeira edição foi publicada, mas entre o momento em que sistematizou suas memórias em palavras e sua impressão. Uma sombra escura pairou sobre a França: a Noite de São Bartolomeu, em 23 de agosto de 1572. Foi uma noite de terror e violência, quando os católicos atacaram os reformados sob a égide da coroa francesa,

estendendo seu domínio de Paris a várias cidades. Nesse momento, Jean de Léry estava na cidade de La Charité:

La Charité não foi poupada. Já em fins de agosto os italianos do Duque de Nevers tomavam de surpresa a cidade e trucidaram vinte e dois protestantes. Léry era uma vítima provável, mas escapou por milagre, com seu colega Pedro Melet, e se refugiou na praça forte de Sancerre” (Gaffarel In Léry, 1961, p.13).

Sancerre acabou por tornar-se um baluarte para os calvinistas. Com o cerco a cidade, as despensas ficaram vazias por semanas, a fome e o desespero fizeram com que alguns tomassem atitudes terríveis. Léry testemunhou a brutalidade e o “canibalismo”. Apesar de tudo, conseguiu sobreviver. E assim, recolheu-se aos recantos de Genebra, na Suíça, acompanhado por Francisco de Coligny⁶, supervisionou a impressão de inúmeras edições e traduções de seu livro.

Antes de encerrarmos esta viagem pela trajetória de Léry,⁷ cremos que seja relevante abordaremos alguns aspectos. As querelas religiosas marcaram tanto o discurso presente em seu livro que, desde o prefácio, Jean de Léry não pôde conter seu desagrado em relação ao frade André Thévet (1502-1590), a quem se referiu como "um refinado mentiroso e um imprudente caluniador" (Léry, 1961, p. 22). Esta contraposição a Thévet e aos católicos é um tema recorrente em toda sua crônica, marcando cada página com uma polarização evidente. Indo adiante em sua narrativa, Léry faz uma argumentação provocadora:

Esse bom católico, como o provei no prefácio deste livro, não esteve lá em nosso tempo. Havia entre ele e nós um espaço de 2.000 léguas, impedindo

⁶ Francisco de Coligny, filho do almirante Gaspar de Coligny, nascido a 28 de abril de 1557 e falecido em 1591.

⁷ As informações biográficas foram extraídas da nota de Paul Gaffarel que compõe a edição do texto de Léry a qual trabalhamos. Cf. LÉRY, Jean. *Viagem à terra do Brasil*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1961.

que os selvagens, por nossa causa caíssem sobre ele e o procurassem matar, como ousou escrever; deveria, portanto, em vez de encher seus livros bobagens, alegar outros argumentos para provar que o seu zelo da conversão do gentio foi embaraçado pelos ministros (Léry, 1961, p. 79).

Para caracterizar melhor essa contraposição de Léry a Thévet, é importante analisar a diferença entre esses dois relatos. Utilizaremos, como exemplo, um tema que suscitava pavor nos europeus, a questão da Antropofagia. André Thévet repudiava tão fortemente o ritual “canibal”, a ponto de questionar um indígena sobre essa prática. A resposta do nativo, nas palavras do próprio Thévet (1944, p. 246):

Replicam os índios, quando se lhes censuram essa crueldade, ser uma vergonha perdoar os inimigos, aprisionados em combate; demais, era preferível destruir os contrários, a fim de evitar que os mesmos incitassem novas guerras. Eis como se porta essa gente brutal.

Em outra passagem ele argumenta que a “história não fala de nenhum povo, por mais bárbaro, que use de tão excessiva ferocidade” (Thévet, 1944, p. 245).

Léry também repudiava o “canibalismo” com veemência e afirmava que “(...) essa gente tem arraigado no coração o sentimento de vingança” (Léry, 1961, p. 152). E ao encontrar franceses católicos participando de rituais antropofágicos, afirmou que esses europeus teriam se adaptado “aos costumes bestiais dos selvagens” (Léry, 1961, p. 159). E ainda eram piores que os nativos, porque se gabavam de ter matado e comido seus inimigos. Jean de Léry também repudiava ver como esses franceses “se poluíam em toda sorte de impudicícias com as mulheres selvagens” (Léry, 1961, p. 159-160).

Em outra passagem, Léry (1961, p. 161) comparou a antropofagia com a perseguição religiosa que acontecia na França:

Poderia aduzir outros exemplos de crueldade dos selvagens para com seus inimigos, mas creio que o que disse já basta para arrepiar os cabelos de horror. É útil, entretanto, que ao ler semelhantes barbaridades, não se esqueçam os leitores do que se pratica entre nós (...). Não abominemos, portanto, demasiado a crueldade dos selvagens antropófagos. Existem entre nós criaturas tão abomináveis, se não mais, e mais detestáveis do que aqueles que só investem contra nações inimigas de que têm vingança a tomar. Não é preciso ir à América, nem mesmo sair do nosso país, para ver coisas tão monstruosas.

Nas páginas desses relatos, um embate de narrativas se desenhou, pois tanto André Thévet quanto Jean de Léry condenavam enfaticamente a prática da antropofagia, todavia suas abordagens revelaram nuances distintas e até mesmo antagonônicas. Léry, em sua crônica, não apenas criticou a antropofagia indígena, mas também a utilizou como uma ferramenta retórica para criticar os católicos.

Na obra *Como Conhecemos o Passado*, David Lowenthal (1998, p. 95) afirma que “a memória corrobora a identidade pessoal”, e para sustentar esta afirmação, o autor, estabeleceu as noções de “Atualização” e “Ressignificação” das lembranças:

As lembranças também se alteram quando revistas. Ao contrário do estereótipo do passado lembrado como imutavelmente fixo, recordações são maleáveis e flexíveis; aquilo que parece haver acontecido passa por contínua mudança. Quando recordamos, ampliamos determinados acontecimentos e então os reinterpretamos à luz da experiência subsequente e da necessidade presente (Lowenthal, 1998, p. 138).

Enquanto o ministro Léry meticulosamente delineava sua narrativa, as palavras foram escolhidas em um contexto muito diferente daquele que ele descreveria nas páginas de sua crônica. Vale ressaltar que Léry não era apenas um observador distante, era também um participante ativo das disputas e conflitos que marcaram a cristandade europeia de sua época.

Em meio à tinta e às páginas de sua crônica, Jean de Léry traçou as linhas de suas memórias, essas se entrelaçaram com os acontecimentos vividos por ele. Em um período marcado por guerras religiosas na Europa, estando a França no epicentro desses conflitos. Léry, o autor de nosso relato, não era um mero espectador dessas contendas. Sua crônica é escrita não nas águas calmas da Guanabara, mas em poças de sangue que jorravam em feridas abertas pelos santos massacres.

Apesar da importância de sua obra, Léry parecia ter se despedido definitivamente da França. Nem mesmo o promissor Édito de Nantes⁸, foi capaz de atrair Léry de volta. Seus passos haviam encontrado um novo lar, nosso cronista viajou para a cidade suíça de Berna, onde encontrou um refúgio seguro (Gaffarel In Léry, 1961, p. 15). Na curva do rio Aar,⁹ em 1611, deu seus últimos passos pelo mundo. Pela ótica da doutrina calvinista, Jean de Léry foi um eleito, predestinado ao incomum.

2 EM MEIO A SELVAGENS

O vento de oeste, considerado o “mais propício” permanecia constante e por volta das oito horas da manhã, do dia 26 de fevereiro de 1557, Léry e os demais expedicionários, avistam a terra do Brasil. Ancoram “a meia légua de um lugar montanhoso chamado *Huuassú* pelos selvagens” (Léry, 1961, p. 15). Sobre este termo; “selvagens,” precisamos fazer algumas considerações.

⁸ O Édito de Nantes, promulgado em 1598 pelo rei Henrique IV, foi um esforço para encerrar as sangrentas Guerras de Religião que assolaram a França por décadas e proporcionar um grau de liberdade religiosa para os protestantes. Permanecendo em vigor até 1685, quando o Édito de Fontainebleau, emitido pelo rei Luís XIV, revogou-o e restringiu severamente os direitos dos protestantes.

⁹ A cidade de Berna, foi construída em torno de uma curva do rio Aar.

Jean de Léry menciona, em sua crônica, o termo “selvagem” ou seu plural “selvagens” 315 vezes, além de empregar em mais duas oportunidades o seu sinônimo “silvícolas”. Tomando o fato de que os sentidos são estabelecidos historicamente em uma direção determinada, quando remetia-se aos nativos brasileiros nessa terminologia, não era de forma alguma uma designação neutra ou literal, Léry parte, em seu relato, de conceitos e termos historicizados, parte de um mundo preconcebido.

Léry partia de conceitos e termos historicamente condicionados, incorporando-os em seu relato. Ao chamar os nativos de "selvagens" ou "silvícolas", ele estava inserindo essas populações em um mundo preconcebido, no qual esses termos denotavam uma suposta inferioridade, falta de civilização e a necessidade de conversão religiosa. Essa terminologia não apenas reproduzia a ideologia hegemônica do período, como legitimava a colonização e a evangelização forçada dos nativos, já que eram vistos como "selvagens" que precisavam ser “civilizados” e “salvos.”

Neste ponto, ao analisar a crônica de Léry, é fundamental reconhecer a carga semântica, ideológica desses termos e como eles contribuíram para a construção de uma representação dos nativos brasileiros que estava profundamente enraizada nas concepções da época.

Com isso em mente, nossa viagem pelo espaço-tempo se estenderá, do despontar da Época Moderna, retrocederemos ainda mais, atravessando os séculos até a antiguidade grega, um período muito anterior ao momento em que Léry coloca os pés na América.

A associação entre o termo "selvagem" e o conceito de "bárbaro" vem desde a Grécia Antiga, isso revela a tendência ocidental de categorizar e hierarquizar os que não pertencem a sua cultura. As

observações de Klaas Woortmann (2001) sobre a presença do termo "selvagem" no pensamento europeu nos proporciona compreendermos a construção histórica da alteridade, quais os seus desdobramentos e consequências.

A palavra "bárbaro" tem suas raízes na Grécia Antiga, quando as pólis gregas desenvolveram uma forte identidade cultural e consideravam a sua civilização como o auge da sociedade. Qualquer pessoa ou grupo que não estivesse inserido nesse contexto grego era considerado como "bárbaro". Conforme explica Maria do Céu Fialho:

O Outro, o Não-grego, que começa, desde muito cedo, a ser designado, na sua globalidade, de acordo com um critério de carácter linguístico aplicado negativamente, é o barbaros. Preside ao critério desta designação a experiência de estranheza helénica perante o seu linguajar incompreensível, que soa como 'bar bar' — uma espécie de onomatopeia da incongruência. Tal designação denuncia, na percepção do Outro, a incómoda incapacidade de compreensão dos seus códigos de comportamento e comunicação, a partir da linguagem, em sentido lato, da identidade (Fialho, 2010, p. 113).

Com o tempo, essa expressão evoluiu para o termo "bárbaro" e passou a ser usado não apenas para descrever povos que não falavam a língua grega, mas também não compartilhavam a mesma religião, costumes e valores gregos. Essa visão dos gregos antigos em relação aos bárbaros era profundamente etnocêntrica, refletindo a crença na superioridade de sua própria cultura e civilização. Essa distinção entre gregos e bárbaros foi uma parte importante da identidade grega e influenciou a forma como eles interagiram com outros povos e culturas ao longo de sua história.

A palavra "selvagem" designava-se inicialmente àqueles que viviam em regiões não urbanizadas ou selvas. Entretanto, esse sentido transformou-se ao passo que os gregos estabeleciam uma associação

entre a cultura grega e o conceito de civilização, considerando os que não compartilhavam dessa cultura como pertencentes a um estágio mais próximo da natureza e dos animais. Essa ressignificação do "selvagem", além de ser consequência da estigmatização de outros povos, contribuiu para a manutenção de uma perspectiva etnocêntrica ao longo da história.

A Igreja Católica exerceu função matriz na vida medieval, e as referências bíblicas eram os pontos de partida e de chegada na construção das compreensões sobre o mundo e tudo que compunha o cosmos. A título de exemplo, o mito de Adão e Eva no Paraíso, instituiu a ideia de um estado inicial de pureza e harmonia, contrastando com a decadência da humanidade após o pecado original. Essa narrativa contribuiu para uma distinção entre os que estavam dentro da fé cristã e os que estavam fora, sendo estes últimos tomados como "selvagens" ou "pagãos".

Nesse sentido, na transição da Antiguidade para o Medievo, a concepção greco-romana hibridizou-se com a cultura judaico-cristã:

No cristianismo medieval, além de uma divisão hierárquica do cosmos em geral e da humanidade, se estabelecia também uma divisão entre salvos pela graça e condenados. Contudo, o Deus cristão, mais tolerante que o dos hebreus, poderia reunificar os homens, na medida em que estes se reunificassem com Deus (Woortmann, 2001, p. 260).

E a partir deste momento, o termo passou a ser usado não só como referência a quem não pertencia a mesma cultura ocidental, como também, para caracterizar a "encarnação da maldição" (Woortmann, 2001, p. 260). Sendo desta forma, a construção da alteridade, através da degradação do outro, serviu como justificativa para a apropriação do "Novo Mundo" pelos europeus, especialmente nas américas, onde essas justificativas concentravam-se em argumentos teológicos.

Nesta concepção, a apreciação do “Outro” era sempre feita a partir de próprios termos da sociedade europeia:

A dificuldade em lidar com a alteridade fazia com que não fosse incomum a atitude segundo a qual tudo que não fosse cristão era anticristão. Em boa medida, o único interesse por outras religiões estava na sua supressão. Existiam relatos etnográficos, mas a literatura relativa a outros lugares que não a Europa tendia a girar em torno de monstros e maravilhas herdadas da Antigüidade, e a certas categorias, como deserto e nomadismo, definidoras de um estado/estágio selvagem (Woortmann, 2001, p. 260).

Sob essa perspectiva, que concebe os indígenas como incivilizados, os nativos não teriam conhecimentos e meios para aproveitar os recursos que lhe eram oferecidos pela natureza, Bonnici explica que:

A alteridade sistemática e programada constituiu a ideologia dominante para que o enriquecimento europeu fosse levado a um termo bem sucedido. Há muitos indícios de que os relatos de viagens do século 16 vislumbram a terra brasileira como um potencial, algo inaproveitado pelos indígenas, do qual somente o europeu tinha o conhecimento, possuía a ciência e podia maximizar (Bonnici, 2000, p. 22).

O termo “selvagem” fala muito mais sobre os europeus do que sobre os indígenas, e esse fato, segundo Woortmann, também decorre de uma concepção específica de história, da qual:

A construção de uma humanidade única foi uma exigência fundamental do cristianismo para que, desde a patrística, se engendrasse a concepção providencialista da história: unidade no espaço e unidade no tempo, sob a égide da Vontade Divina, compõem o universalismo necessário ao cristianismo. Segundo tal concepção não existiriam eventos com significado em si mesmos; apenas sinais místicos de um governo divino. Por isso, a história se torna também milenarista ou apocalíptica (Woortmann, 2001, p. 264).

A mentalidade etnocêntrica que predominava na Europa durante o século XVI tinha implicações significativas nas relações de identidade e

alteridade. Os europeus utilizavam essa mentalidade para justificar a dominação e a exploração de outros povos em diferentes partes do mundo. A base desse argumento era a crença de que estavam levando a civilização e a religião para os chamados "selvagens" ou povos considerados inferiores.

Em síntese, a noção de “selvagem” é produto da combinação:

(...) de idéias herdadas da Grécia antiga, da tradição judaica e de concepções europeias pré-cristãs integradas a uma concepção providencialista da história, a noção de selvagem surge como mediadora das relações de alteridade no tempo e no espaço (Woortmann, 2001, p. 259).

Feitas as devidas considerações sobre o termo “selvagem”. Voltemos para o momento da chegada dos calvinistas em terras brasileiras.

Depois de dispararem alguns tiros para avisar aos nativos de sua chegada, viram aproximar-se da praia “homens e mulheres em grande número” (Léry, 1961, p. 60). Nenhum dos marinheiros com experiência reconheceu exatamente o lugar; entretanto, Léry afirma que os “selvagens eram da nação dos *Margaiá* aliada dos portugueses e por consequência tão inimiga dos franceses” (Léry, 1961, p. 60).

Nesta passagem, por atitude do mestre do navio que sabia um pouco da língua desses nativos, os franceses acabaram articulando um contato e realizando alguns escambos. Porém, apesar da boa recepção, como eram supostamente inimigos dos franceses, Léry diz que isso pareceu-lhes “astúcia”; e como a vantagem de conhecerem bem o território, seria fácil os “desbaratarem e comerem” (Léry, 1961, p. 62).

Apesar do temor dos franceses, os *Margaiá* “agiram sem dúvida como honestos cavalheiros e embaixadores cortesões.” Léry traz um tom irônico sobre o hábito dos indígenas de andarem praticamente nus:

“revelaram a magnificência de sua hospedagem mostrando-nos as nádegas, na opinião de que mais valem as camisas do que a pele”

Léry, divaga, em sua crônica, sobre “modo de vida dos selvagens e a outras coisas singulares e desconhecidas aquém-mar” (Léry, 1961, p. 91) que viu durante sua passagem pela Guanabara. Nesse sentido, a dimensão corporal dos indígenas foi bastante relatada:

(...) não são maiores nem mais gordos do que os europeus; são, porém mais fortes, mais robustos, mais entroncados, mais bem dispostos e menos sujeitos a moléstias, havendo entre eles muito poucos coxos, disformes, aleijados ou doentios (Léry, 1961, p. 91).

É intrigante observar a aproximação, entre a representação da estrutura física dos indígenas e um conceito de corpo ideal, um corpo que se assemelha com o que os europeus consideravam ser a natureza em sua forma mais pura. Dentro dessa proximidade, surge uma analogia com um mito familiar aos europeus:

Apesar de chegarem muitos a 120 anos, (sabem contar a idade pela lunação) poucos são os que na velhice têm os cabelos brancos ou grisalhos, o que demonstra não só o bom clima da terra, sem geadas nem frios excessivos que perturbem o verdejar permanente dos campos e da vegetação, mas ainda que pouco se preocupam com as coisas deste mundo. (..) E parece que haurem todos eles na fonte da Juventude (Léry, 1961, p. 92).

A lenda da Fonte da Juventude é uma narrativa que remonta à antiguidade e tem raízes em várias culturas ao redor do mundo. Essa lenda alimentava a crença de que existia uma fonte mágica capaz de conceder a juventude eterna a quem dela bebesse. A associação dessa lenda com a exploração da mão de obra indígena é uma tentativa de justificar a exploração. Ao vincular os nativos a uma suposta resistência ao envelhecimento devido à sua suposta capacidade de utilizar a água da Fonte da Juventude, os colonizadores europeus poderiam

argumentar que os corpos dos indígenas eram naturalmente adequados para o trabalho penoso e, assim, legitimar sua exploração.

Uma propriedade que se repete na obra de Léry é a atribuição de características animais aos nativos:

Quanto ao nariz, em vez de fazerem como as nossas parteiras que por ocasião do nascimento das crianças apertam-lhes as ventas com os dedos a fim de tornar-lhes o nariz afilado, os nossos americanos o esmagam com o dedo polegar logo ao saírem os filhos do ventre materno, pois a formosura se mede entre eles pela chateza do nariz (assim ocorre também em França com os cachorrinhos) (Léry, 1961, p. 93-94).

Podemos notar, no trecho a seguir, que o nosso cronista tem a atenção voltada para uma idiossincrasia dos indígenas: a nudez. Léry, relata a dificuldade de convencer as mulheres indígenas a vestir roupas:

Os homens, como já dissemos, ainda se vestiam por vezes, mas elas não queriam nada sobre o corpo e creio que não mudaram de idéia. Em verdade, alegavam, para justificar sua nudez, que não podiam dispensar os banhos e lhes era difícil despir-se tão amiúde, pois em quanta fonte ou rio encontravam, metiam-se nágua, molhavam a cabeça e mergulhavam o corpo todo como caniços, não raro mais de doze vezes por dia. Suas razões eram plausíveis e quaisquer esforços para convencê-las do contrário foram, aliás, inúteis (Léry, 1961, p. 100).

Apesar de apresentar uma moderada resignação em relação ao hábito da nudez, isso não pode ser interpretado como uma abertura ao “Outro”. Dado que a nudez, é característica intrínseca aos animais, esse tom de resignação passa a ser uma maneira de compor os nativos como bestas, pois é presumível que um animal, ou um ser perto dessa condição, não tenha simpatia pelo uso de vestimentas.

E para lá do que já posto, Léry, recorrendo a Escrituras, utiliza a nudez como recurso retórico para criticar a opulenta indumentária católica:

Não é de meu intento, entretanto, aprovar a nudez contrariamente ao que dizem as Escrituras, pois Adão e Eva, após o pecado, reconhecendo estarem nus se envergonharam; sou contra os que a querem introduzir entre nós contra a lei natural, embora deva confessar que, neste ponto, não a observam os selvagens americanos. O que disse é apenas para mostrar que não merecemos louvor por condená-los austeramente, só porque sem pudor andam desnudos, pois os excedemos no vício oposto, no da superfluidade de vestuário. Praza a Deus que cada um de nós se vista modestamente, mais por decência e honestidade do que por vanglória e mundanismo (Léry, 1961, p. 102).

Vale a pena observar com atenção que, no discurso de Jean de Léry, a nudez não é completamente isenta de crítica; é apenas utilizada para criticar o suposto "vício oposto". A descrição da nudez indígena apresenta, desta forma, função que vai além de um simples contraponto, visto que se revela como um instrumento eloquente na escrita de Léry, uma ferramenta de reafirmação de sua identidade religiosa cristã calvinista.

Depois das desavenças com Villegagnon, os calvinistas embarcaram em um navio carregado com “pau-brasil, pimentão, algodão, bugios, saguis, papagaios e outras coisas da terra, que levavam os passageiros” (Léry, 1961, p. 201) e partiram em 4 de janeiro de 1558. Mas até mesmo neste momento, Léry representa os nativos de forma a atacar os católicos:

Assim, ao dizer adeus à América, aqui confesso, pelo que me respeita, que, embora amando como amo a minha pátria, vejo nela a pouca ou nenhuma devoção que ainda subsiste e as deslealdades que usam uns para com outros; (...) reduzido a dissimulações e palavras vãs, por isolamento muitas vezes não ter ficado entre os selvagens nos quais como amplamente demonstrei, observei mais franqueza do que em muitos patrícios nossos com rótulos de cristãos (Léry, 1961, p. 202).

Identificamos assim a utilização recorrente de analogias e projeções que esvaziavam os significados da cultura indígena. Servindo de estratégia retórica para reafirmar sua postura religiosa calvinista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordarmos a obra de Léry consideramos o contexto histórico e ideológico em que ela foi produzida e seu próprio sentido discursivo. Reconhecemos que a narrativa de Léry é profundamente influenciada pelas visões colonizadoras de sua época, que desumanizavam os povos indígenas e os consideravam como "selvagens" a serem civilizados.

Nesse sentido, a análise crítica de elementos que possam aparentar uma receptividade ao “Outro” é uma forma de destacar as contradições e complexidades presentes na obra de Léry, ao mesmo tempo em que não perdemos de vista o contexto mais amplo de dominação e colonização.

Em última observação, através da crônica de Jean de Léry, foi possível identificar que a relação dos europeus do século XVI com a alteridade, realizou-se pela projeção da cosmovisão cristã europeia na cultura indígena, e principalmente, através da negação. Construindo o “Outro” como desumano e incivilizado, e por conseguinte, esse "Outro" deveria ser domesticado.

Essa concepção, mais a estratégia retórica de utilizar singularidades dos nativos como instrumentos para criticar católicos, levou à omissão deliberada ou inconsciente de vários aspectos da cultura indígena que não foram consideradas úteis no processo de construção da narrativa de Léry. Essa omissão resultou no esvaziamento dos significados que os indígenas atribuíam à sua própria realidade. No entanto, atendia aos interesses do público, principalmente os europeus calvinistas do século XVI, e também aos objetivos expansionistas da França.

Portanto, a forma como os indígenas foram representados e compreendidos na obra *Viagem à Terra do Brasil*, não demonstra

nenhuma abertura genuína ou receptividade ao “Outro”. As representações estavam intrinsecamente ligadas aos objetivos e às perspectivas de seu autor. E assim, funcionando como um espelho, onde Jean de Léry refletia-se no decorrer de suas próprias palavras.

REFERÊNCIAS

DOCUMENTAÇÃO ESCRITA:

LÉRY, Jean de. **Viagem a Terra do Brasil**. Tradução e notas de Sergio Milliet. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1961.

OBRAS GERAIS:

BONNICI, Thomas. Encontros coloniais na literatura de viagens no Brasil do século XVI. **Mimesis**. Bauru, v. 21, n. 1, 2000, p.7-24.

DIAS, Ana Paula. **Diário de navegação de Pro Lopes de Souza**: A Representação do real e os filtros de representação. Letras & Letras, Projeto Vertical, 1997.

FIALHO, Maria do Céu. Rituais de Cidadania na Grécia Antiga. In. LEÃO, Delfim; FERREIRA, José Ribeiro. FIALHO, Maria do Céu. **Cidadania e Paidéia na Grécia Antiga**. 2ª Ed. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos, 2010. p.111-144.

LE GOFF, Jacques. **Uma breve história da Europa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LOWENTHAL, David. Como Conhecemos o Passado. **Projeto História**, São Paulo (17). Nov. 1998, p.63-201.

MARIZ, Vasco; PROVENÇAL, Lucien. **Villegagnon e a França Antártica**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: Princípios e Procedimento. Campinas: Pontes, 2020.

TAVAREZ, Fabiano Luiz de Freitas. Conflitos da França Antártica: Franceses se instalaram na Guanabara em 1555, mas diferenças religiosas enfraqueceram a

empreitada. In: 49ª edição **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Outubro 2009.

THÉVET, André. **Singularidades da França Antártica**. Editora Nacional, Rio de Janeiro, 1944.

WOORTMANN. Klaas. **O Selvagem e o Novo Mundo: Ameríndios**. Humanismo e Escatologia. Brasília: Editora da UnB. 2004.

WOORTMANN. Klaas. **O Selvagem na gesta dei: história e alteridade no pensamento medieval**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001 (série Antropologia).

6

PARA ALÉM DAS MONTANHAS: O PROTAGONISMO DAS IRMÃS FRANCISCANAS DA PENITÊNCIA E CARIDADE CRISTÃ - EDUCAÇÃO E MISSÃO NO SUL DE MATO GROSSO

Eliane Maria Amaro ¹

Adriana Renata Santos ²

INTRODUÇÃO

O presente trabalho integra o conjunto de estudos sobre História das Instituições Educacionais (HIE), campo da História da Educação, que culminou na dissertação de mestrado “Escola Franciscana Imaculada Conceição: história da instituição educativa na região de Dourados, sul de Mato Grosso (1955-1975)”³ - de Amaro (2018) na UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados. As análises se centraram no movimento da Congregação das Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã (IFPCC), com fundação na Holanda no ano de 1835. Nas primeiras décadas de sua existência, a congregação se estendeu para a Alemanha, de forma a implantar o trabalho com a educação, a assistência social e a saúde. Entretanto, seus trabalhos foram interrompidos pelo movimento ideológico do *Kulturkamp*⁴, que interditou a ação das escolas Católicas,

¹ Mestre em educação pela UFGD. PPGEdU/ GEPHEMES/UFGD. Supervisora Educacional. E-mail: elianemamaro4@gmail.com .

² Mestre em educação pela UCDB. PPGE/UCDB. Diretora Escolar. E-mail: adriana@escolaimaculada.com.br

³ <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Eliane%20Maria%20Amaro.pdf>

<https://portal.ufgd.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/dissertacoes-defendidas>

⁴ Luta travada na Alemanha entre o papado e o governo imperial dirigido por Otto von Bismarck, Chanceler do Império Alemão em 1872, como consequência do processo de unificação alemã. Na época, o Clero católico romano opôs-se à unificação sob a liderança do reino protestante da Prússia. Devido a

permitindo-lhes somente os trabalhos com os hospitais. Tal fato desencadeou novas estratégias de missão. Assim, as IFPCC, em resposta ao pedido do Superior dos padres Jesuítas no Sul no Brasil, devido ao período em que a Igreja brasileira despertava a preocupação com o avanço do protestantismo e da educação laica, aportaram em São Leopoldo-RS-Brasil, em 1872, e, na chegada, já assumiram a Escola São José. De acordo com Amaro (2018, p. 71), a expansão da missão foi promissora, “em 1947 [...] constavam, além do Colégio São José, a existência de 40 casas, entre os quais, estavam: Colégios e Escolas Normais, Ginásios, Escolas Elementares, Asilos, Orfanatos e Hospitais.”. A missão educativa ultrapassou a Província sede do Rio Grande do Sul e as IFPCC migraram para o sul de Mato Grosso a partir do ano de 1954.

Figura 1 – Atuação da Congregação das Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã na atualidade.

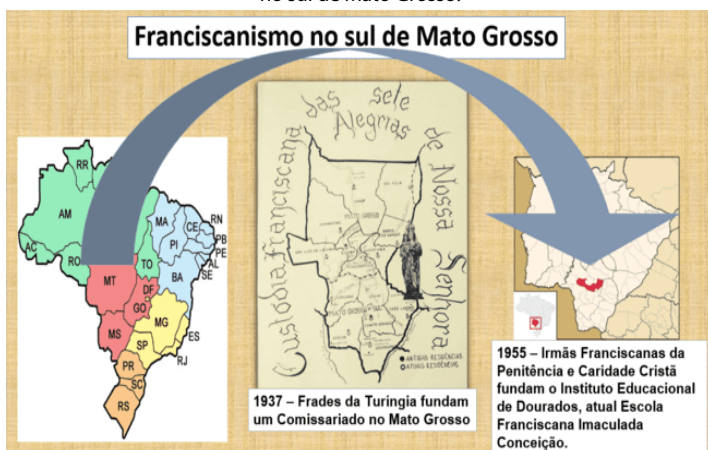


Fonte: Amaro 2018

esse fato, a Província da Túrningia precisou sair para sobreviver e, assim, poder sustentar a Ordem Franciscana (Amaro, 2018, p. 76).

Nesta pesquisa, Amaro (2018) teve o propósito de trazer a lume o protagonismo das IFPCC, com a instalação de mais uma escola no município de Dourados-MS em 01/03/1955.

Figura 2 – Atuação da Congregação das Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã no sul de Mato Grosso.



Fonte: Amaro 2018

1 METODOLOGIA

A Escola Franciscana Imaculada Conceição é uma escola confessional católica, dirigida por freiras franciscanas, surgido no ano de 1955, na região de Dourados, ao Sul do Mato Grosso (uno)⁵. Conforme Amaro (2018, p. 33), “O caráter funcional dessa instituição [...] se assentava nos preceitos básicos educacionais legalmente exigidos na época e princípios religiosos franciscanos, como a fraternidade e o cultivo espiritual”. Desta forma, a pesquisa se nutriu de fontes históricas oriundas da Diocese de Dourados, do Centro de Documentação Regional

⁵ Por desmembramento do antigo Estado de Mato Grosso, localizado na região Centro Oeste do Brasil, o atual Estado de Mato Grosso do Sul foi criado por meio da Lei Complementar n° 31, de 11 de outubro de 1977 e foi implantado em 1° de janeiro de 1979 (BRASIL, 1977). Utilizamos no texto “sul do Mato Grosso – uno”, referindo-se, hoje, ao estado de Mato Grosso do Sul, devido ao fato de o recorte temporal da pesquisa abarcar o ano de 1955 a 1971, período anterior à divisão territorial Estado.

(DCR), com destaque para materiais iconográficos, “crônicas” escritas por agentes da própria escola e Relatórios do Curso Normal (1959-1966). A investigação foi pautada em algumas categorias de análise: a motivação para criação e instalação dessa Escola Franciscana, o cenário físico do prédio (interno e externo), o perfil dos agentes sociais que ali se movimentaram (discente, docente, inspetores, entre outros), as características de sociabilidade, bem como o cotidiano escolar. Os dados coletados das fontes históricas foram interpretados a partir das categorias de análises já explicitadas. Procuramos estabelecer relações reflexivas entre o particular – a escola, situada na cidade de Dourados – e o geral, o universo histórico-escolar e social do país, durante o Brasil Republicano, após a II Guerra Mundial, (1939-1945) com destaque para as décadas de 1950 a 1970. Foi possível destacar o papel dos principais agentes sociais dessa construção histórica e identificar as contribuições e protagonismo das IFPCC no processo de escolarização e formação de professores na região sul do Estado com a fundação da primeira escola normal no município. Em síntese, pode-se observar que, historicamente, esta instituição teve, por um lado, suas singularidades vinculadas à expansão da Igreja Católica, a qual utilizou como estratégia o investimento, sobretudo, na Educação e em ações sociais; e, por outro, tratou-se de uma instituição que foi veículo difusor de ideias próprias dessa fase Republicana, as quais foram amplamente divulgadas em âmbito nacional. Para Le Goff (2001, p. 27),

A história só é feita recorrendo-se a uma multiplicidade de documentos [fontes históricas] e, por conseguinte, de técnicas: 'poucas ciências, creio, são obrigadas a usar, simultaneamente, tantas ferramentas dessemelhantes. É que os fatos humanos são, em relação a todos os outros, complexos'.

Neste ínterim, o mergulho na pesquisa foi um ato processual e oneroso, entre respiros e afogamentos eu, a pesquisadora, me deliciava no baú das “Coisas velhas”⁶ e nos depoimentos coletados. Todavia, posso afirmar que o trabalho representou um verdadeiro desafio regado a sacrifícios pessoais, familiares e profissionais. Cada passo, cada “achado”, cada pequena conquista foi amplamente celebrada.

A partir da premissa bourdieusiana, analisou-se e interpretou-se as funções da instituição escolar na sociedade da região de Dourados, bem como suas relações com o sistema político educacional existente. Relações estas que investiram suas práticas em capital cultural e aumentaram o volume do patrimônio social e econômico, influenciando, por sua vez, os comportamentos e expectativas de diversas camadas sociais da sociedade douradense.

Em síntese, analisou-se o recorte temático (1955-1975) na busca das estratégias de reprodução empregadas, de comportamentos e expectativas das diversas camadas sociais em relação à instituição escolar e de modo a permitir uma compreensão mais adequada das relações entre a escola e a realidade social, além de entender o protagonismo das IFPCC, sempre atentas na sua real missão educativa: educar para a Paz e o Bem, com Ternura e Vigor⁷.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A obra educacional das IFPCC, iniciada na Holanda em 1835, carrega em seu âmago os princípios do Cristianismo e do “franciscanismo”. Amaro (2018, p. 72) afirma que “A vertente pedagógica

⁶ Para a pesquisa Amaro (2018), apoiou-se no percurso sobre cultura escolar metodológico de Marilena Camargo, delineado no livro “Coisas Velhas: Um percurso de investigação (1928-1958)”, de Marilena A. Jorge Guedes de Camargo (2000).

⁷ Paz, Bem, Ternura e Vigor são as palavras chaves do protagonismo das irmãs franciscanas.

acabou por ser a principal metodologia de aplicação da “Paz e Bem” (Francisco de Assis) e do “Deus Cuida – Deus Proverá” (Catarina Daemen)⁸, tornando-se mecanismos colaborativos no processo da difusão do apostolado cristão, rumo à almejada “Sociedade Perfeita”⁹. O projeto ultramontano da Igreja Católica almejava combater as ideias do mundo moderno e permitir, assim, o aperfeiçoamento moral e espiritual do homem, a fim de levá-lo à eternidade. Dessa maneira, deu-se início a um processo civilizatório católico em contraponto aos ideais racionalistas modernos. Destarte, a questão política estava posta:

De um lado, os demiurgos da modernidade, para quem a Igreja Católica era uma sobrevivente reacionária da Idade Média. De outro, a Igreja Católica, que identificava a modernidade e seus construtores do mal, qualificando-os, portanto, como seus inimigos e inimigos da humanidade (Manoel, 2004, p. 44).

Nesse campo de luta, a missão civilizatória católica elegeu suas estratégias por meio de atividades pastorais¹⁰ educativas doutrinárias, nas quais a educação escolar se apresentava como um espaço promissor de investidora da Igreja.

Com o Concílio de Trento, apresentou-se a preocupação com a ampliação da educação feminina, principalmente voltada para a doutrinação das mulheres. Neste contexto, as religiosas se tornaram necessárias e articuladoras para a expansão da doutrina católica, principalmente no seio familiar (Amaro, 2018, p. 54).

⁸ “Paz e o Bem” e “Deus Cuida” são frases rotineiras na vida das religiosas e na prática educativa das escolas conduzidas pelas Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã.

⁹ Sociedade Perfeita foi fundamentada na visão elaborada no Concílio de Trento, entre 1545 e 1563, devido às marcas singulares da sociedade moderna. Esta emergiu engendrada em um período histórico no qual a Igreja necessitava se auto justificar e se defender de uma sociedade religiosamente dividida em virtude da Reforma Protestante.

¹⁰ Pastoral deriva de “pastor”, um elemento constante na simbologia bíblica. Deus é comparado ao pastor que possui autoridade e solicitude com suas ovelhas. Jesus Cristo é visto como o bom pastor no Evangelho de João. A ação pastoral católica é a ação da Igreja Católica no seu conjunto de atividades pelas quais realiza sua missão.

O protagonismo feminino na missão católica, toma corpo por necessidade de auxiliar as estratégias de expansão doutrinária da Igreja, as quais são dirigidas por freis, padres, bispos e Papa. Os líderes do alto clero enxergaram nas mulheres religiosas a força da sensibilidade e do vigor no gerenciamento da missão, talvez até, com maior maestria ao administrar as estratégias de educação e missão, seja no trabalho pastoral, seja na gestão de escolas. A força feminina na missão educativa da religião Católica passa a ser vista, não por seu mérito próprio, mas por sua condição em sensibilizar o seio familiar e nele alimentar a fé, a cristandade rumo a Sociedade perfeita. Afinal, de acordo com Amaro (2018, p. 56)

[...] o cenário educacional, após a reforma pombalina, passou por adaptações e desafios na tentativa de reverter a educação confessional consolidada. Surgiram, assim, as aulas de disciplinas isoladas, sem planos sistemáticos de estudos e, ao lado disso, via-se como problemática as seleções de professores. [...] o poder político (partidários do pensamento liberal e do direito individual) e o religioso (defensores do pensamento ultramontano, partidários do pleno poder papal) continuaram suas defesas e conflitos que foram tomando formas diversas nos anos seguintes.

Com a Proclamação da República (1889), parte da religião católica deixou de ser oficialmente reconhecida devido ao término do regime de padroado. A Constituição Imperial reconhecia a Religião Católica como base política, mas a Republicana não adotou este mesmo pensamento. Nesse sentido, “A República outorgou-lhes a liberdade, mas roubou-lhe a ‘proteção’” (Araújo, 1986, p. 56). Desta forma, tornou-se prioridade que a Igreja Católica se tornasse ainda mais estrategista em disseminar a fé, por meio da educação e missão, contando ainda mais com as “Irmãs”, as mulheres religiosas. O trabalho pastoral e escolar se tornam a mola mestra do sucesso da missão.

Nesse caminhar metodológico, realizou-se o levantamento das seguintes bibliografias históricas: *A Missão Franciscana em Mato Grosso*, livro produzido por Pedro Knob (1988), um missionário da Ordem Franciscana; a dissertação de mestrado *Uma proposta educativa na Cosmovisão Franciscana para o mundo atual*, de Iraní Rupolo (1998); *Pedagogia Franciscana: Desenvolvimento e Perspectivas*, de Roberto Zavaloni (2000); *Os Pioneiros Viajantes da ilusão*, da memorialista Maria Goretti Dal Bosco (1995). Além dos Cadernos de ex-alunas, contendo atividades de sala de aula do Instituto Educacional de Dourados (atual Escola Franciscana Imaculada Conceição); algumas matérias dos jornais *O Progresso* e o *Douradense* (1940 e 1950), que apontavam as dinâmicas de relações estabelecidas com o social, a política, a economia e com outras instituições da Ordem Franciscana, no cenário educacional de Dourados-MT.

Para subsidiar e organizar a versão da pesquisa, buscou-se teses e dissertações, livros e publicações. A leitura de *A educação católica no Brasil: Passado, Presente, Futuro*, de Laércio Dias Moraes de Moura (2000); *O pêndulo da história: Tempo e eternidade no pensamento católico (1800-1960)*, de Ivan A. Manoel (2004); *Igreja Católica no Brasil: um estudo de mentalidade ideológica*, de José Carlos Souza Araújo (1986) e *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*, de Demerval Saviani (2007) auxiliou no entendimento do movimento do catolicismo no Brasil. Por este meio, compreendeu-se que, dar historicidade à Escola Franciscana Imaculada Conceição, atendia a anseios subjetivos e objetivos da pesquisa, um deles era explorar o “franciscanismo” e sua atuação na educação.

A propósito do “franciscanismo”, Jacques Le Goff (2001, p. 124-125), historiador medievalista, em sua obra *São Francisco de Assis*, destaca que:

O franciscanismo foi um grande movimento religioso que, mais do que as outras ordens mendicantes, marcou, impregnou o conjunto da sociedade cristã no século XIII, século em que nasceu. Utilizou métodos novos de apostolado. Rompendo com o isolamento do monarquismo, anterior, despachou seus membros pela estrada, mas sobretudo os mantinha nas cidades, então em plena aceleração de desenvolvimento, no coração da sociedade. Seu sucesso teve repercussão em todos os meios. São Francisco de Assis, seu fundador, contribuiu, por sua personalidade histórica e lendária, para assegurar o essencial desse sucesso. Suas obras e seus primeiros biógrafos constituíram o essencial arsenal de que se serviram os Franciscanos para agir sobre a sociedade de seu tempo, pela palavra e pelo exemplo. Que é que este arsenal nos ensina então sobre a sociedade?

Le Goff, ao estudar o “franciscanismo”, instigou e impulsionou a pesquisadora em desvelar tanto a ação, quanto a missão franciscana nos âmbitos da sociedade douradense, tendo como foco o campo educacional, através de uma instituição escolar confessional, pertencente às IFPCC.

Foto 1 – Chegada das Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã no município de Dourados, sul de Mato Grosso - 1955, hoje Mato Grosso do Sul.



Fonte: Amaro 2018

Foto 2 - Primeira atividade educativa das Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã, na escola paroquial Patronato de Menores - "Ação Social Franciscana". Ano 1955.



Fonte: Amaro 2018

Foto 3 - Instituto Educacional de Dourados (Escola Franciscana Imaculada Conceição). Ano: Década de 1970



Fonte: Amaro 2018

Com vistas a obter uma sustentação teórica capaz de orientar o desenvolvimento da investigação, apoiou-se na Nova História Cultural

(NHC), a qual ofereceu referencial teórico fundamental, com destaque para as análises sobre “capital cultural”, de Pierre Boudieu (1998); a “representação”, de Roger Chartier (1990); o conceito de “estratégia” de Michel De Certeau (2007); a “história e memória”, de Jacques Le Goff (2003) e o estudo de “instituições escolares”, de Justino Magalhães (2004).

Os estudos sobre “A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira”, desenvolvidos por Luciano Faria Filho, Irlen Gonçalves, Diana Vidal e André Luiz Paulilo (2004), apresentaram uma síntese das investigações sobre a cultura escolar, utilizadas no campo da História da Educação no Brasil. No que tange à cultura escolar, apoiou-se também nos estudos de Dominique Julia (2001), ao tratar a “Cultura escolar como objeto histórico”. Ao analisar os espaços educativos e a arquitetura escolar, encontrou-se aporte em Antônio Viñao Frago e Agustín Escolano (1998, p. 27; 45). Dessa forma, a trajetória interpretativa da realidade histórica e da cultura material escolar presentes nos espaços escolares (objetos e artefatos), apresentam-se como “[...] vestígios da circulação de ideias pedagógicas [...] o que se preservou desta materialidade pode ser compreendido como [...] ‘ancoradouros para os indicadores’ da memória [...]” (Silva; Petry, 2012, p. 19), vestígios que contribuem para “instruir, educar, moralizar e civilizar”. Com a investigação da cultura material, pode-se descortinar as relações sociais, os fatos e as práticas internas com reflexos das práticas externas. Para discutir as questões culturais que envolveram a Escola Imaculada, buscou-se algumas considerações teóricas de Pierre Bourdieu, sobretudo os três conceitos básicos interdependentes de sua obra, que são: campo, capital e *habitus*. Entendeu-se que, com o referencial teórico de Bourdieu, foi possível refletir sobre os jogos de poder, as forças, as disputas, as tensões e as

estratégias estabelecidas no campo missionário cristão no sul do Mato Grosso, no período de 1955 a 1975.

CONSIDERAÇÕES

Visando o alcance dos objetivos da investigação, eu, como pesquisadora, dividi o trabalho em quatro capítulos. O primeiro capítulo foi destinado à abordagem da Igreja Católica Ultramontana, bem como a sua ação no campo da educação, especificamente, no ramo do “franciscanismo” e sua atuação na Educação no município de Dourados-MS. No segundo capítulo, a dedicação foi em entender o espaço escolar (arquitetura), localização, aspectos administrativos e curriculares. Na sequência, no terceiro capítulo, discorreu-se sobre as representações do espaço social: perfil dos agentes, hábitos, tradições, ritos e festas. E, por fim, no quarto capítulo, apresentou-se a memória viva da educação Franciscana: docência e missão, com a trajetória de vida de duas religiosas atuantes na Escola Franciscana Imaculada Conceição.

Por meio dos nexos, a partir das fontes e depoimentos, foi possível afirmar que a missão educativa das IFPCC representa um laborioso investimento expansionista da Igreja Católica na região de missões no sul de Mato Grosso em função do avanço do Protestantismo, a partir do qual se percebeu a criação de instituições educativas como campo privilegiado de ação evangelizadora, além de possível captação de fiéis e novas vocações religiosas. No entanto, há de se enfatizar que a Escola Franciscana Imaculada Conceição, por meio do protagonismo das “oito mulheres corajosas”¹¹, se destacou enquanto instituição educacional ao ofertar uma disseminação qualitativa do ensino-aprendizagem: jardim

¹¹ Oito mulheres corajosas são as pioneiras, as quais estão no Hino da Escola Franciscana Imaculada Conceição.

de infância, primário, ginásio, secundário, curso técnico e escola normal. Sendo um de seus destaques o empenho na formação de professores, ao instalar em 1959, no Instituto Educacional de Dourados, hoje Escola Franciscana Imaculada Conceição, a primeira Escola Normal (Regional e Colegial) no município de Dourados, localizado no interior do sul de Mato Grosso.

REFERÊNCIAS

- AMARO, Eliane Maria. **Escola Franciscana Imaculada Conceição**: história da instituição educativa na Região de Dourados, sul de Mato Grosso (1955-1975). 2018. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou, O ofício do historiador**. Tradução, André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- LE GOFF, Jacques. **São Francisco Assis**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- MANOEL, Ivan Aparecido. **O pêndulo da história**: tempo e eternidade no pensamento católico (1800- 1960). Maringá: Eduem, 2004.

7

A ATUAÇÃO DAS TRÊS JÚLIAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA DA PRIMEIRA REPÚBLICA

*Gabrielle Carla Mondêgo Pacheco Pinto*¹

INTRODUÇÃO

Apesar de se tratar de um período que antecede a grande mudança na forma, mentalidade e pedagogias da Educação Brasileira, é possível destacar a Primeira República como um período de mudanças significativas no campo educacional, especialmente no que tange os propósitos da educação. Desde o final do século XIX que a educação e a escola ocupam um lugar de instituições na historiografia da educação brasileira, muito por conta da tomada da infância como um aspecto do desenvolvimento humano, que requer especificidades.

Assim, é pavimentado um terreno fértil para o surgimento de espaços, publicações, reformas e organizações que discutissem a infância, a escola e a educação. Um destes espaços, ainda embebido pelo lema de “salvadores da pátria”, é aquele composto pelos intelectuais. Intelectuais da República das Letras², entidade responsável pela circulação (oficial) de literatura e pela promoção da leitura à população, de maioria analfabeta. É neste momento que se observa uma maior incidência de livros e manuais para a educação, assinados por literatos, que pouco ou nada sabiam sobre educação. Homens, em sua grande maioria.

A boa nova, amplamente divulgada na imprensa, legitimou esses homens como educadores, benfeitores da infância, a exemplo de Manuel

¹ Doutora em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. pacheco.gabrielle@uerj.br

² Constituída pelos escritores que tiveram sua intelectualidade legitimada pela rede social na qual estavam inseridos.

Bomfim, Olavo Bilac e sua pátria educadora³, e José Veríssimo, estes últimos membros da Academia Brasileira de Letras, fundada anos antes, em 1897. A urgência de uma nova infância, que desse conta de formar o pequeno cidadão moderno, alargou as fronteiras entre a literatura e a escola. Escrever para e/ou sobre a escola e a infância além de prestigioso, era um negócio lucrativo, se analisarmos o crescimento bastante significativo do mercado editorial infantil, no qual editoras tornaram-se verdadeiras especialistas e tinham como carro-chefe em seus catálogos os livros sobre e para a educação.

Ainda que este texto esteja analisando brevemente uma trajetória marcada por projetos político-pedagógicos, de cunho cívico-patrióticos (em um primeiro momento), convém ressaltar que não foi necessária a menção de mulheres para que se discursasse e quiçá se validasse os debates sobre educação da Primeira República. Mas essas mulheres existiram. E contribuíram ativamente para a educação em diversas frentes.

Memoradas na imprensa do começo do século passado como “as três mais notáveis escritoras de hoje” (Mendonça, 1907), as três Júlias – Júlia Lopes de Almeida (1862-1934), Júlia Cortines (1863-1948) e Francisca Júlia da Silva (1871-1920) foram figuras de destaque na imprensa do século XX, seja por sua atuação no campo literário e/ou no magistério, seja pelos movimentos em prol da educação, especialmente das crianças e das mulheres.

Sob esta ótica, este trabalho, que é um dos desdobramentos de uma pesquisa de doutorado concluída, pretende iluminar a atuação dessas mulheres escritoras na e para a educação da Primeira República (1889-1930), considerando suas bibliografias, suas colaborações na imprensa,

³ Conforme aponta Lajolo (1982).

além de suas próprias trajetórias como objetos educacionais (Magaldi; Xavier, 2008), uma vez que foram projetadas como uma espécie de modelo a seguir, ora no rigor com as letras, ora no trato com a família e as crianças.

Tomando a imprensa periódica e os livros para o público infantil assinados pelas escritoras como fontes eleitas, justifica-se por cumprir com papel de resgate da relevância da obra e da trajetória das três Júlias na historiografia da Educação no Brasil, especialmente quando consideramos a escrita feminina como uma forma de resistência às barreiras de gênero impostas também à constituição da Literatura e à Educação de mulheres, em especial.

Para tal, o texto estabelece diálogo principalmente com os estudos de Martins e De Luca (2018) e Buitoni (2009), quando no tratamento da historiografia da imprensa e da imprensa feminina; Eleutério (2005), Camargos (2007) e Pinto (2023), que discorrem sobre a escrita feminina; além do aporte oferecido em Pallares-Burke (1998), Magaldi e Xavier (2008), Vidal (2004) e Pacheco (2015), no que cerne a historiografia do livro infantil e a tomada dos periódicos como dispositivos não-formais de educação.

Desta maneira, este texto está organizado em 3 seções, que enfatizam, a saber: 1) a trajetória intelectual de Júlia Cortines, Francisca Júlia e Júlia Lopes de Almeida; 2) o papel da imprensa periódica na educação brasileira da Primeira República; e 3) as contribuições das três Júlias para a educação do período, em especial de mulheres e crianças.

1 “(...) AS TRES MAIS NOTAVEIS DE NOSSAS ESCRIPTORAS DE HOJE – JULIA LOPES, JULIA CORTINES E FRANCISCA JÚLIA.”⁴

Francisca Júlia da Silva foi poetisa, escritora, professora e ensaísta. Nascida em 1871 no município de El Dourado, no interior de São Paulo, fez carreira na poesia, consagrando-se ao lado de outros homens das letras no Brasil do entresséculos. Constituiu carreira junto ao Parnasianismo, escola literária do final do século XIX que tinha em Alberto de Oliveira, Olavo Bilac e Raimundo Correia os ilustres nomes.

Aclamada pelo próprio Olavo Bilac, por Coelho Neto, por Vicente de Carvalho e até mesmo por Machado de Assis⁵ – figura popular e consagrada à época, Francisca Júlia imprimiu seu nome no rol dos poetas parnasianos do entresséculos. De acordo com a pesquisa de Camargos (2007), a poetisa colheu frutos de seu talento:

No universo essencialmente masculino da *Belle Epoque*, a poetisa angariou admiradores entusiasmados e reconhecimento literário, chegando a ser incluída entre os mestres da tríade formada por Alberto de Oliveira, Raimundo Correia e Olavo Bilac.” (p. 17).

Sua bibliografia inclui *Mármore*s (1895), *Esphinges*, (1903), *Livro da Infância* (1899) *Alma Infantil* (1912), tendo esta sido a última de suas publicações em vida. Apesar de sua precoce morte em novembro de 1920, teve sua obra reeditada e sua fortuna crítica constituída décadas mais tarde, em especial por Andrade Muricy, Péricles Eugênio da Silva Ramos e Márcia Camargos. Cumpre dizer, ainda, que mais recentemente sua biografia e bibliografia tem sido objeto de pesquisa nas letras, na literatura e na educação.

⁴ Extraído do artigo “As três Júlias”, assinado por Lúcio de Mendonça e publicado em 1907 no Almanaque Brasileiro Garnier.

⁵ Convém destacar que Machado de Assis era o presidente da Academia Brasileira de Letras, fundada em 1897.

Júlia Cortines (1863 – 1948) sagrou-se na poesia como uma das mais relevantes figuras da época, ao lado de Francisca Júlia da Silva, Zalina Rolim e Narcisa Amália, outras poetisas de destaque no cenário literário. Além da dedicação a poesia, Maria Júlia Cortines Laxe foi cronista e professora primária. Nascida na cidade de Rio Bonito, no estado do Rio de Janeiro, gozou de educação refinada, devido ao cargo do pai, então um deputado federal. Além do magistério, colaborou com alguns dos periódicos mais proeminentes do Brasil, tais como *O Paiz*, no qual assinava uma coluna de primeira página aos sábados.

Reconhecida por seus versos com beleza expressional e correção métrica, apontados pelo acadêmico José Veríssimo, publicou dois livros, *Versos* (1894) e *Vibrações* (1905), sendo o primeiro prefaciado por Lúcio de Mendonça. O texto, escrito em tom laudatório, apresenta a poetisa, “senhoril e airosa” (Cortines, 2010, p.13) aos renomados escritores Machado de Assis, Augusto de Lima e Valentim Magalhães, como parte da família dos poetas. Para além do jornalista, outros escritores ressaltaram o talento de Júlia Cortines, como indica Araújo (2010):

E a propaganda logo surte efeito. Na coluna “A Semana” da Gazeta de Notícias, de 4 de novembro de 1894, Machado admite ser a iniciante uma “poetisa de temperamento e de verdade” (2008: 1117). Em 12 de novembro, no mesmo jornal, Adelina Lopes Vieira também a enaltece. Na “Crônica dos Livros” de A Semana (o jornal, não a coluna) de 3 de novembro de 1894, João Ribeiro, mascarado de N.N., situa-a num dos “mais altos lugares mesmo entre os nossos melhores poetas do sexo feio” (1894: 525). Em 1895, prefaciando *Mármore*, de Francisca Júlia, o crítico sergipano relembra o “nome glorioso” (1957: 77) da iniciante. (Araújo, 2010, p.8)

Muito embora ainda não existam pesquisas de maior consistência a respeito da poetisa, é importante destacar sua figura na imprensa e na literatura de sua época. Mesmo em comparação com as outras mulheres em lume neste trabalho, especialmente no que tange o volume de sua

produção, Júlia Cortines teve seu papel relevante na constituição de uma escrita feminina. Em ocasião de sua morte, em 1948, a nota em *Gazeta de Notícias* comenta ter sido ela “uma das maiores escritoras brasileiras de sua geração” (edição 00077, p. 2)

De produção bibliográfica mais densa e reconhecida no cenário literário nacional e na *intelligentsia* brasileira, Júlia Lopes de Almeida foi a escritora mais renomada de seu tempo (Eleutério, 2005). Com uma vasta produção, que somam mais de 30 volumes entre romances⁶, manuais, conferências, novela, contos, peças teatrais e crônicas, a escritora teve em vida o reconhecimento devido.

Escritora, cronista, dramaturga, feminista, “uma das personalidades mais fascinantes dos anos que compreendem o final do século XIX e o início do século XX.”⁷ São algumas das descrições encontradas para o nome da escritora. Júlia Valentina da Silveira Lopes de Almeida nasceu em 1862, na cidade do Rio de Janeiro. Sua carreira na imprensa, e posteriormente na literatura, tem início no periódico *Gazeta de Campinas*, onde colaborou assinando crônicas.

A posição ocupada por Júlia Lopes e outras poucas escritoras, na imprensa periódica da época, era incomum. Ela colaborou por muitos anos em um dos principais jornais do Brasil, o republicano e abolicionista *O Paiz* (RJ). Suas crônicas semanais eram publicadas na primeira página do jornal, à esquerda, espaço privilegiado e de grande visibilidade, o que atesta a posição de prestígio e de respeito da autora em ambiente intelectual eminentemente masculino. (Faedrich; Di stasio, 2016, p. 10).

Colaboradora assídua em dezenas de periódicos, seu nome passa a figurar entre os mais prestigiosos “homens de letras”. É a partir da

⁶ *Memórias de Martha* (1888), *A família Medeiros* (1892), *A viúva Simões* (1897), *A falência* (1901), *A intrusa* (1908), *Cruel Amor* (1911), *Correio da Roça* (1913), *A Silveirinha* (1914), *Pássaro tonto* (1934) e *O funil do diabo* (2015).

⁷ Prefácio de *A falência* (Almeida, 2019).

publicação de *A Falência*, em 1901, que Júlia é cotada como uma respeitável romancista.⁸ Mesmo após sua morte, em 1932, sua imagem fez-se presente nos circuitos literários, sobretudo na imprensa. Para além de seu reconhecimento frente aos “homens de letras” e à literatura brasileira da época, sua escrita inspirou homenagens das mais diversas – a exemplo de jantares, pinturas, livros, artigos em periódicos –, incluindo a criação de um grêmio literário⁹ com seu nome na cidade de Cuiabá, em Mato Grosso, na década de 1910.

Mesmo diante desse possível reconhecimento pelos pares, essas mulheres escritoras enfrentaram a barreira de gênero, o que as impedia de figurar, tal como os homens escritores com uma produção compatível às suas produções, nos espaços oficiais da *intelligentsia* brasileira, simbolizados pela Academia Brasileira de Letras. Assim, suas obras, embora por vezes mais densas e mais populares, não assumiam o protagonismo desejado e alcançado por escritores, como o próprio Lúcio de Mendonça o teve.

2 O PAPEL DA IMPRENSA NA EDUCAÇÃO DURANTE A PRIMEIRA REPÚBLICA

Conforme aponta Miceli (2015), na Primeira República havia uma relação indissociável entre imprensa e literatura, na qual aqueles escritores que desejassem, de alguma forma, engajar-se na carreira literária e, quem sabe, fazer parte da República das Letras, deveriam ter carreira na imprensa periódica. Fixada como veículo de comunicação e transmissão de conceitos, valores e opiniões, a publicidade promovida pelas páginas dos periódicos correspondiam às ideias de um determinado grupo, evidenciando seu caráter parcial.

⁸ Conforme apontado por José Veríssimo (1977), jornalista, professor, educador, crítico e historiador literário.

⁹ *Gremio litterario Julia Lopes*, fundado em novembro de 1916, por mulheres da elite cuiabana.

Se antes veiculava-se os acontecimentos assumindo um caráter “imparcial”, ao longo da Primeira República, a imprensa periódica passa a assumir uma postura mais assertiva na tentativa de representar a opinião pública. Neste sentido, não apenas a divulgação de notícias sobre a instrução pública, a inauguração de escolas, o lançamento de livros e/ou manuais são publicizados, mas também discursos assinados por literatos. Sobre tal, Vieira (2019) comenta:

O desejo da [imprensa moderna] de permanecer atuante na esfera pública levou-a a engajar-se em campanhas nas quais o grau de assentimento público fosse significativo. É neste contexto que verificamos a adesão da imprensa à causa educacional, bem como a presença da elite letrada nos quadros do jornalismo na condição de arautos da inserção do país na modernidade a partir do investimento em educação. (p. 53)

Ao longo da Primeira República, a instrução e a educação ocuparam as páginas dos periódicos, imbuídos de uma missão civilizatória: o combate ao analfabetismo, que comprometia mais da metade da população brasileira no entresséculos. Apesar de ter diminuído consideravelmente, conforme aponta o recenseamento de 1920, as taxas ainda preocupavam as autoridades, que desejavam um Brasil Moderno, livre do fantasma do analfabetismo. Aqui, a imprensa cumpre com papel missionário: evidencia os números, discute, condena e orienta os leitores. Tudo em nome da regeneração da pátria.

A edição 136, de 15/05/1916 do *Jornal do Brasil*, ao divulgar o aniversário da “Liga Brasileira contra o analfabetismo”¹⁰ evidencia esse papel:

¹⁰ A sessão inaugural da Liga aconteceu no salão nobre do Círculo Militar em 7 de setembro de 1915, sob o lema “Combater o analfabetismo é dever de honra de todos os brasileiros”. Entre os membros fundadores estava o poeta Olavo Bilac, um dos maiores entusiastas dos movimentos nacionalistas além de médicos, advogados, militares e outros membros da sociedade brasileira. A Liga encerrou suas atividades em 1940 por conta das ações do Governo Vargas. (Fonte: CPDOC)

Salientou o Secretário da Liga o concurso gigantesco de todas as camadas sociaes nessa elegância, não faltando o a elegância das classes armadas, onde a difusão do ensino tem assumido proporções notáveis, sendo provável que, mais depressa do que se julga, o Exercito, a Armada, a Brigada policial, o Corpo de Bombeiros e o Regimento de Policia do Estado do Rio, não contenham em seu seio um único analphabeto. Congratulam-se por isso com presentes, pelo muito que se há conseguido e concitava os seus irmãos de lutas, a prosseguir nesse patriótico empreendimento até a victoria total de seus levantados ideaes em todas as circumscripções da Republica. (p.6)

Para além do analfabetismo, as discussões e reivindicações incluíam o ensino secundário; a obrigatoriedade do ensino primário; a construção de escolas; o ensino noturno; e indicações de livros e manuais, para citar alguns. É no final da Primeira República que se observa de forma mais significativa, contudo, o surgimento de uma imprensa pedagógica no Brasil, considerando os movimentos que marcaram a década de 1930. Assim, a imprensa que se investiga aqui pode ser caracterizada segundo o que pontuou Caspard (1981-1991) como sendo “imprensa de educação e de ensino”, não especializada, porém engajada.

Esse engajamento reflete bem o papel desempenhado pelas Júlias. A atuação das três está além do espaço escola ou do livro escolar. É na imprensa que observamos projeções de suas figuras nos circuitos educacionais, sendo algumas destas colaborações feitas mais de uma delas, como em *O Paiz*, *A Semana*, *A Família*, *Revista da Semana*, *A Mensageira*, *Revista Feminina* e *O Estado de São Paulo*. Alguns desses periódicos eram femininos e criados, redigidos e colaborados por mulheres, a exemplo de *A Família* e *A Mensageira*. Assim, importa também as representações de suas figuras no âmbito de uma educação para as crianças e as mulheres, especialmente.

3 CONTRIBUIÇÕES DAS TRÊS JÚLIAS PARA A EDUCAÇÃO DE MULHERES E CRIANÇAS

Revela a historiografia que a poetisa Júlia Cortines foi professora primária. A educação refinada que recebeu da família aponta para um capital cultural percebido pela escritora, fator que certamente contribuiu para sua ascensão e reconhecimento na Literatura e na Imprensa. Convém lembrar que o Brasil do entresséculos contabilizava algo em torno de 80% de analfabetos, sendo em sua maioria, mulheres, o que nos permite localizar Júlia Cortines em um nicho pouco ocupado, mesmo ao longo da Primeira República.

As edições 10024 e 11499 de *O Paiz* apresentam convocações de candidatas para atuação na Escola Normal, sendo na primeira os resultados do concurso, no qual Júlia Cortines figura entre os aprovados; e na segunda, a convocação à cadeira de Geografia. Contudo, não foi apenas na Escola Normal que a poetisa atuou em magistério. Em ocasião de sua morte, em 1948, a edição 77 da *Gazeta de Notícias* publica uma nota de falecimento, na qual se lê: “Professora de Português, História e Literatura ensinou, particularmente, essas disciplinas por cerca de 12 anos, tendo sido seus alunos o Jurista Haroldo Valadão e o arquiteto Lúcio Costa.” (p.2).

Ainda na década de 1920, *O Paiz*, jornal no qual assinou a coluna “Através da Vida” na década de 1910, publica notícia¹¹ de uma homenagem à Júlia Cortines na Biblioteca Aydano de Almeida da Escola Normal, na qual ela é mencionada como um dos “fluminenses ilustres”, o que evidencia a popularidade da escritora também nos ambientes escolares.

Um de seus poemas “O Herói”, que compõe o volume *Vibrações*, traz uma espécie de antologia ao papel do marinheiro e o patriotismo, e é

¹¹ Edição 15261-15262, 03 de agosto de 1926.

citado mais de uma vez em homenagens dos escolares à Marinha. Tal qual a edição 132 da *Gazeta de Notícias*, noticiando que o alunado do Centro Cívico do 1º Distrito Educacional fez a leitura do poema.

Interessante observar que um símbolo pátrio, a bandeira, aparece como uma metáfora para a vitória, e, apesar de se tratar de uma publicação da década de 1940, evidencia a projeção ainda latejante do sentimento pátrio e nacional que norteava determinados espaços educacionais: “Um marinheiro trepa à hástrea, ao mar sobranceira/ Para de novo hastear a tombada bandeira.” (Cortines, 2010, p.121).

No rol das homenagens, convém mencionar a Academia Fluminense de Letras, que em ocasião da comemoração de seu 22º aniversário, tem como convidada de honra a poetisa; e ainda o nome de Júlia Cortines na inauguração de um Jardim de Infância em Niterói, a respeito de ter sido “uma dedicada professora primária” (*O Fluminense*, edição 20009, p.3)

Ademais, sua colaboração com periódicos femininos, a exemplo de *A Mensageira*, ou *A Família*, ambos em parceria com Júlia Lopes de Almeida, elucida sua sensibilidade aos movimentos feministas em voga naquele momento, que reivindicavam educação, voto e trabalho, especialmente. Para além do rigor métrico e dos versos escritos com exímia perfeição, “Júlia Cortines tem consciência de sua condição de mulher e propõe a palavra como forma de romper com a imagem pré-concebida. (Paixão, 1991, p.200)

Francisca Júlia da Silva era tida, ao lado de Júlia Cortines, como uma das mais relevantes representantes do parnasianismo no Brasil à época. Filha de uma professora primária e de um advogado, não teve acesso a expressivo capital cultural, o que não a impediu de fazer sucesso nas Letras e na Imprensa Brasileiras: “A elocução, a epilhetização, a rima, o ritmo, as imagens eram de quem conhecia da

nobre arte do verso todas as legân e todos os segredos.” (Bittencourt, 1954, p.64).

Tal qual muitas de suas contemporâneas das camadas médias, formou-se professora primária no final da década de 1880 (Camargos, 2007). Na edição de 16 de fevereiro de 1895 de *O Estado de São Paulo* há pistas da atuação da poetisa ao noticiar que o Diretor da Instrução Pública de São Paulo, Arthur Guimarães, estaria “favorável à pretensão de D. Francisca Júlia da Silva para o lugar de adjunta da 4ª escola da cidade de Jundiahy” (p.2). Mas não foi somente no espaço escola que sua atuação foi percebida.

Em 1902, Francisca Júlia co-fundou a *Revista Educação*¹², que apresentava ideias renovadoras no campo e tinha como colaboradores: Coelho Neto, Presciliana Duarte de Almeida, e Zalina Rolim, para citar alguns. Neste contexto, a revista abrigava nomes que, “de uma forma ou de outra, já se preocupavam com a literatura infantil, muitos deles tendo mesmo chegado a escrever livros para crianças” (Arroyo, 1968, p.139).

Junto a *Revista Feminina*, por exemplo, publicou seus poemas, dedicando seu tempo às causas do feminismo possível à época. Na edição 49 da revista, o nome da poetisa figura ao lado de Júlia Lopes de Almeida e Presiciliana Duarte de Almeida, em referência a ação da revista em “fornecer uma leitura leg, instructiva e amena, que possa circular livremente entre as senhoras e as moças” (p.14) e mais, noticia a *Revista Feminina* que as revistas paulistas estariam promovendo uma grande festa literária em honra à Francisca Júlia.

Com destaque, escreveu dois volumes dedicados às escolas: *Livro da Infância* (1899) e *Alma Infantil* (1912), ambos utilizados nas escolas

¹² **Revista Educação (1902 – 03).** Revista de assuntos geraes e pedagogicos. São Paulo, Duprat e Comp. Associação Beneficente de Educação.

paulistas¹³. *Livro da Infância*, primeira obra para uso escolar da escritora, composta por 40 poemas, foi prefaciada pelo irmão, o também poeta Júlio César da Silva, e circulou amplamente nas escolas primárias do Estado de São Paulo. No texto de Júlio César, é possível identificar a pretensão educativa no plano da obra:

Os contos e versos de que se compõe o LIVRO DA INFÂNCIA são simples na forma, fluentes na narração e escritos no melhor vernáculo. Embaixo de cada página vem a explicação dos vocábulos menos conhecidos; nesse pequeno dicionário, que acompanha cada conto ou poesia, a autora não dá às palavras todas as inteligências léxicas, mas só aquelas em que são vulgarmente conhecidas. Estas explicações são feitas de um modo fácil e compreensível. (SILVA, 1899, p.5)

Já *Alma Infantil* (1912) foi obra representativa deste período da historiografia do livro infantil e da historiografia da escola em que a “literatura infantil passou a usufruir de um status diferenciado com o crescimento educacional e com a participação de autores imbuídos de novos projetos” (Oriá *apud* Pacheco, 2015, p.84)

Quarenta e oito poemas e quatro hinos compõem *Alma Infantil*. Os hinos veiculam o ideário cívico e patriótico das primeiras décadas republicanas, além de indicarem os deveres que os pequenos cidadãos necessitavam cumprir. Neste sentido, o empenho de Francisca Júlia e de seu irmão para publicar o volume lhes rendeu maior popularidade na imprensa periódica:

Não hesito em afirmar que o ouro em questão é um dos mais uteis e melhores que possui actualmente nossa literatura didactica, invadida desde muito, e falsificada pela elegância e a paspalhice de uns tantos exploradores inconscientes. A *Alma Infantil* reúne, com effeito, as principaes qualidades de uma verdadeira obra desse gênero: linguagem fácil e corrente, elegância e correcção de fórma, interesse moral nos assumptos, dosagem

¹³ Consultar Pacheco (2015).

proporcional as inteligências infantis, complexidade crescente e graduada nas formas de composição. (*Correio da Manhã*, edição 5054, 2 de dezembro de 1912)

Júlia Lopes de Almeida gozou de educação refinada e doméstica; teve acesso à biblioteca da família e aos conhecimentos da irmã, Adelina Lopes Vieira, de quem tomou lições até os 10 anos de idade. Anos mais tarde, casou-se com o acadêmico Filinto de Almeida, figura de grandes influências na imprensa e nas letras brasileiras da Primeira República.

São 5 as publicações da escritora que são categorizados como literatura para o público infantil/escolar: *Contos Infantis* (1886), *Histórias da nossa terra* (1907), *A árvore* (1916), *Era uma vez* (1917) e *Jornadas no meu país* (1920). Destas, duas tiveram expressivas tiragens¹⁴ e sucessivas edições, o que já lhe garantiu alta popularidade no campo educacional. Ademais, a posição que ocupou desde a infância até a fase adulta contribuiu de forma positiva e eficaz para sua projeção no cenário literário nacional como uma das escritoras mais lidas de seu tempo. A possibilidade de ocupar, inclusive, outros espaços que não a casa facultou a escritora também a imagem de educadora.

Esse caráter educativo de sua obra e sua trajetória encontra fundamento na própria projeção da escritora na imprensa. Sua “missão” incluía a valorização da educação para a infância e para as mulheres. Ao longo das mais de duas décadas de colaboração¹⁵ com o popular *O Paiz*, Júlia Lopes reivindicou melhores escolas, pleiteou a abertura de instituições noturnas e creches, confrontou a decisão de fechar o curso noturno da Escola Normal, sugeriu a mudança de local do Liceu de Artes e Ofícios, entre outros.

¹⁴ Consultar Pinto (2023).

¹⁵ Em referência a coluna “Dois dedos de prosa”, em 1ª página, publicada às terças.

Como conferencista, optou por temáticas que privilegiavam a escola, a infância e a educação, a exemplo de uma conferência para a Escola Normal Oficial de Juiz de Fora¹⁶, na qual a escritora sublinha a necessidade da mulher de educar-se. Outrossim, recebeu, por suas obras e seus discursos de alto teor instrutivo, diversos convites e homenagens¹⁷ em instituições escolares, tendo seu nome estampando agremiações e títulos das escolas.

O *Jornal do Commercio* comenta a publicação de *Jornadas no meu país* (1920) na coluna “Livros Novos”. Nela, chama-nos atenção o fato de Júlia Lopes de Almeida ter sido promovida à condição de mestre, alguém a quem se devia não apenas admirar, mas também seguir:

A Sra Júlia é, na literatura brasileira contemporânea, um dos mestres consagrados. De sua produção já copiosa, de seus sete romances, cinco coletâneas de cartas e diversos livros de variedades, conselhos e impressões sobresahe, de facto, a parte da ficção. É que D. Júlia Lopes de Almeida é, principalmente, uma artista. (*Jornal do Commercio*, edição 214, p.3)

Campelo (2007, p.103), ao investigar uma das conferências da escritora, intitulada “A mulher e a arte”¹⁸, endossa o argumento:

Escritora e educadora perspicaz, ela não poderia deixar de sublinhar a relevância da educação para a mulher de seu tempo como meio mais curto para que, livre das imposições sociais, a mulher viesse a realizar-se no espaço público.

Mesmo não tendo ocupado cadeira no magistério ou ter lecionado, oficialmente, para um determinado grupo no espaço escolar, Júlia Lopes de Almeida atuou na Educação brasileira da Primeira República ativamente, assumindo o papel de mediadora cultural, principalmente

¹⁶ “Conversemos sobre a literatura, escrita literária, educação feminina e reforma ortográfica”

¹⁷ Consultar Pinto (2023).

¹⁸ Proferida na cidade de Bagé (RS), na década de 1910.

no que se refere à posição da mulher tanto no espaço público quanto no privado, atribuindo valor não apenas à instrução feminina (de forma geral, condição para educar os filhos), mas também promovendo a emancipação intelectual e o trabalho femininos.

Desta forma, as próprias trajetórias intelectuais de Júlia Cortines, Francisca Júlia e Júlia Lopes de Almeida observadas, sobretudo, na imprensa, funcionaram também como formas de educabilidade para meninas e moças, especialmente quando se considera o acesso da população a Educação formal.

Outro ponto que merece destaque é a projeção das escritoras na imprensa em circuitos educacionais – conferências, inaugurações de escolas, passeios escolares, bibliotecas, entre outros. Não por acaso seus nomes hoje figuram como patronas de escolas em diversos municípios, sendo Júlia Lopes de Almeida a escritora com o maior número de escolas com seu nome.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora tenham sido escritoras de renome, prestígio e uma expressiva popularidade, principalmente na imprensa, Francisca Júlia da Silva, Júlia Cortines e Júlia Lopes de Almeida foram invisibilizadas ao longo do tempo, especialmente na constituição de um cânone literário e na emergência de uma literatura escolar, sobretudo no início do século passado. Vale pontuar que 7 das produções para infância que circularam nas escolas foram assinadas por essas mulheres.

Suas produções, por vezes mais expressivas, tanto em termos numéricos quanto em valor dado pela crítica, não bastaram para que suas obras e imagens fossem memoradas e reconhecidas tais como outras de escritores homens. Assim, empreender investigação acerca da

colaboração – formal ou não formal – de Júlia Cortines, Júlia Lopes de Almeida e Francisca Júlia da Silva na educação do Brasil da Primeira República significa, sob esta ótica, reconhecer perspectivas diferentes – femininas – de educação e formas de educabilidade, especialmente para mulheres.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1968.
- BITTENCOURT, Adalgiza. **A mulher paulista na história**. Rio de Janeiro: Livros de Portugal, S.A, 1954.
- BUITONI, Duicília Helena Shoroeder. **Mulher de papel: a representação da mulher pela imprensa feminina brasileira**. São Paulo: Summus, 2009.
- CAMARGOS, Marcia. **Musa impassível: a poetisa Francisca Julia no cinzel de Victor Brecheret**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.
- CAMPELLO, Eliane T. A. “A mulher e a arte’, na visão de Júlia Lopes de Almeida”. In: **Anais do XII Seminário Nacional Mulher e Literatura e do III Seminário Internacional Mulher e Literatura**, 2007, Ilhéus.
- CASPARD, Pierre (dir.). **La presse d’éducation et d’enseignement, XVIIIe siècle – 1940 : répertoire analytique, Paris** : INRP ; Éd. Du CNRS, 1981-1991, 4 vol.
- CORTINES, Júlia. **Versos – Vibrações – Júlia Cortines**. [apresentação Gilberto Araújo]. (Coleção Austregésilo de Athayde, nº 32). Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2010.
- ELEUTÉRIO, Maria de Lourdes. **Vidas de romance: as mulheres e o exercício de ler e escrever no entresséculos (1890-1930)**. Rio de Janeiro: TopBooks, 2005.
- FAEDRICH, Anna; Di STASIO, Angela. Júlia Lopes de Almeida e a crônica carioca. In DI STASIO, Angela; FAEDRICH, Anna; RIBEIRO, Marcos Venicio (Orgs). **Dois dedos de**

prosa: o cotidiano carioca por Júlia Lopes de Almeida. Rio de Janeiro: FBN, Coordenadoria de editoração, 2016.

LAJOLO, Marisa. **Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha.** Rio de Janeiro: Globo, 1982.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello; XAVIER, Libânia Nacif. **Impressos e história da educação: usos e destinos.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2008. P.111-126.

MARTINS, Ana Luzia; De LUCA, Tânia Regina de. **História da Imprensa no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2018.

MICELI, Sérgio. **Intelectuais à brasileira.** São Paulo: Companhia das letras, 2015.

PACHECO, Gabrielle Carla Mondego. **Os deveres do pequeno cidadão em Alma Infantil: versos para uso das escolas (1912).** Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. A imprensa pedagógica como uma empresa educativa no século XIX. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 104, jul. 1998, p. 144-161.

PAIXÃO, Sylvia Perlingeiro. **A liberdade na morte: Júlia Cortines (1868-1948).** Disponível em: < file:///C:/Users/55219/Downloads/ellen_bere,+A+LIBERDADE+NA+MORTE.PDF.pdf>. Acesso em 05 jan.2024

PINTO, Gabrielle Carla Mondêgo Pacheco. **Júlia Lopes de Almeida: escritora, mãe e esposa laureada nas páginas de A Violeta (1920-1934).** Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

SETEMY, Adrianna. Liga Brasileira contra o analfabetismo. In: Centro De Pesquisa E Documentação De História Contemporânea Do Brasil. **Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro.** Disponível em: < <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/LIGA%20BRASILEIRA%20CONTRA%20o%20ANALFABETISMO.pdf>>. Acesso em 31 jan.2024.

SILVA, Francisca Júlia da. **Livro da Infância.** São Paulo: Tipografia do Diário Oficial do Estado, 1899.

VERÍSSIMO, José. **Estudos de Literatura brasileira. 5ª série**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1977,

VIDAL, Diana Gonçalves. Julia Lopes de Almeida e a educação brasileira no fim do século XIX: um estudo sobre o livro escolar Contos Infantis. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 17, n.1, p. 29-45, 2004.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Imprensa, educação e esfera pública: um estudo a partir dos jornais paranaenses entre o final do século XIX e o primeiro quartel do século XX. In VIEIRA, Carlos Eduardo; Júnior, Bruno Bontempi; Osinski, Dulce Regina Baggio. **História intelectual e educação: imprensa e esfera pública**. Jundiaí: Paco, 2019.

PERIÓDICOS CONSULTADOS

Correio da Manhã (RJ)

Jornal do Brasil (RJ)

Jornal do Commercio (RJ)

Gazeta de Notícias (RJ)

O Estado de São Paulo (SP)

O Fluminense (RJ)

O Paiz (RJ)

Revista Feminina (RJ)

8

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO MARANHÃO VERTENTES EPISTEMOLÓGICAS E VÍNCULOS ONTOLÓGICOS (1988-2018)

*José Ribamar Lima Silva*¹

INTRODUÇÃO

A investigação da História² da educação no Maranhão, no período de 1988 a 2018, tem como objetivo identificar no conjunto da historiografia as vertentes epistemológicas atuantes na construção do campo, articuladas em face da presença dos paradigmas de pesquisa em disputa, por seu turno, vinculados a concepções ontológicas.

Como área de conhecimento, a História da educação tem como objeto de investigação a educação num tempo e espaço concretos, portanto, efetiva-se constituída de múltiplas determinações, cuja elaboração recorre aos fundamentos epistemológicos da História. A historiografia, no que lhe concerne, emerge como síntese analítica da observação do conjunto da produção de conhecimento, distinguindo as inclinações que figuraram o campo.

¹ Graduação em Filosofia Licenciatura pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA (1999), em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - Uniasselvi (2011) e graduando em Direito – Florence. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2007) e Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp (2022). Professor de Filosofia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), Campus Pinheiro (MA). E-mail: jr1s65@ifma.edu.br.

² Nesta pesquisa distingue-se a história (com h minúsculo) como sendo os próprios fatos e/ou acontecimentos, da História (com H maiúsculo) como conhecimento dos fatos/acontecimentos, seguindo a proposição a seguir: “Em nossa língua, buscou-se contornar a ambiguidade grafando a história *rerum gestarum* com H maiúsculo e a história *res gestae* com o h minúsculo. Evidentemente que tal procedimento não é suficiente para diferenciar o fato histórico da ciência que o estuda, mas a discussão possibilita que se pense que o termo designa duas faces de uma mesma e única moeda, mas permanecendo a ambiguidade etimológica da palavra” (LOMBARDI, 2004, p. 2).

Compreende-se epistemologia como uma teoria do conhecimento científico que, ao mesmo tempo em que especifica um tratamento analítico do objeto, produz um conhecimento sobre esse mesmo objeto (Conhecimento como produto). Nesse sentido, paradigma de pesquisa mostra-se como um modelo de investigação que compreende, simultaneamente, diversas possibilidades epistemológicas, evidenciando-se como aglutinador dos fundamentos científicos mais gerais que definem o ser da pesquisa.

Ontologia se apresenta ao debate como uma teoria geral de explicitação da natureza da realidade do ser social, impondo-se de tal modo que alcança todos os seres particulares em suas constituições. Assim, as vertentes epistemológicas enquanto teorias científicas pertencentes a um paradigma de pesquisa se vinculam a uma concepção ontológica.

Sendo a dimensão material o fundamento por excelência da constituição concreta da sociedade, sob o qual ancoram-se as possibilidades de conhecimento dos diversos complexos da realidade, pode-se inferir que se constitui absolutamente impossível examinar as manifestações epistemológicas nelas mesmas, desvinculadas dos fundamentos mais gerais que determinam a realidade do ser social.

No Maranhão, o caráter de sistematicidade e regularidade da produção deu-se a partir da implantação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Essa produção encontra-se em expansão, apresentando-se bastante movimentada nos últimos anos em decorrência do aumento das reflexões no interior do programa e o surgimento de outros, o que, por si só, já demonstrou a relevância de abordar a temática.

Com base nessa realidade, foram investigadas as seguintes questões: *quais vertentes epistemológicas da História configuram o campo*

da História da educação no Maranhão? Decorrente das epistemologias manifestas no campo, quais paradigmas de pesquisa emergem na sua construção? A quais ontologias essas vertentes epistemológicas/paradigmas de pesquisa se vinculam? A finalidade é contribuir para uma discussão crítica acerca dos fundamentos teóricos da história que movimentam o funcionamento epistemológico do campo no Maranhão, considerando suas relações com as concepções de realidade, enquanto ser social (ontologia).

1 EPISTEMOLOGIAS DA HISTÓRIA: INCIDÊNCIAS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO MARANHÃO

Decorrente da expansão da produção, o interesse pela temática se deu pela necessidade de confrontar as investigações analíticas do processo histórico da educação no Maranhão em suas fundamentações epistemológicas. A busca pelo atrelamento ontológico das *epistemologias da História* faz-se proeminente em face da compreensão de que disputas efetivamente relevantes, nesse âmbito (epistemológico), só podem ser aprofundadas à presença do debate ontológico.

A síntese analítica da produção em História da educação no estado do Maranhão, na condição de historiografia, deu-se pela reunião de dissertações, livros, capítulos de livros e artigos/ensaios científicos, alicerçada nas manifestações singulares e elevando estas à condição de uma particularidade, focando nas epistemologias da história que emergiram como construção teórica do campo.

A observação como manifestação singular, sobreveio da assimilação empírica das pesquisas tomadas individualmente. A expressão *particular*, por sua parte, é aquela compreendida no conjunto da produção na perspectiva de uma totalidade particular, que, na condição de campo, como unidade de contrários, apresenta o

funcionamento através de suas inclinações paradigmáticas de pesquisa e estes, atrelados a distintas concepções ontológicas.

Indagar quantitativamente a História da educação no Maranhão, separando as *epistemologias da história* empregadas na produção desse conhecimento, voltou-se para expor a acomodação matemática que envolveu as perspectivas absolutas e relativas das teorias que se manifestaram na construção do campo, apontando as propensões dos interesses que conformaram a configuração epistemológica ora apresentada.

A síntese analítica percorreu a materialidade através de uma dialética singular-particular da produção maranhense, embasada no materialismo histórico-dialético (MHD), e demonstrou um campo de conhecimento em desenvolvimento, destacando as relações de pressuposições e implicações presentes no funcionamento. Com base nesse referencial, foi possível compreender o campo local como uma totalidade particular que se comunica com totalidades mais abrangentes mediadas dialeticamente. A materialidade que se constitui como reflexões do processo educacional, do ponto de vista analítico da História, foi organizada em 3 (três) grupos de produções: total, tutelada e não-tutelada. As duas últimas se desdobram como recortes destacados no interior da produção total.

A produção total, como a própria terminologia indica, refere-se ao integral da produção, compondo essa materialidade todo o levantamento das pesquisas. A produção tutelada alude àquela derivada dos programas de pós-graduação, ou seja, desenvolvida via trabalho de orientação; não-tutelada é aquela que emerge fora dos programas de pós-graduação, gozando de relativa autonomia em relação às determinações desses programas. Assim, no grupo das tuteladas se apresentam apenas as dissertações de mestrados acadêmicos e

profissionais, ao passo que o grupo das não-tuteladas incorpora todo o restante da produção que não é dissertação.

[...]. Desde a perspectiva que temos adotado é necessário ponderar que, além dos estudos de corte analítico sobre temas ou momentos específicos, também devem ser elaborados estudos de caráter sintético que permitam articular, numa compreensão de amplo alcance, os resultados das investigações particulares. Com efeito, no vigoroso desenvolvimento da pesquisas histórico-educativas nos últimos quinze anos têm prevalecido as análises específicas caracterizadas por recortes particulares, microscópicos e fragmentários dos objetos de pesquisa histórico-educacional. Sem negar a importância desses estudos para o conhecimento de nossa realidade histórico-social, parece que é de grande relevância a realização de estudos sintéticos e globalizantes. Salvo melhor juízo, é a partir de estudos sintéticos que os avanços no campo da pesquisa poderão integrar os programas escolares, viabilizando a sua socialização e, em consequência, a elevação do nível de conhecimento da História da Educação brasileira (Saviani, 2005, p. 84).

Através das expressões numéricas, a crítica quantitativa revelou os interesses epistemológicos presentes na formação do campo local, como resultado inevitável dessa observação inicial desponta a organização da produção em sua totalidade particular.

A totalidade social na teoria marxista é um complexo geral estruturado e historicamente determinado. Existe nas e através das mediações e transições múltiplas pelas quais suas partes específicas ou complexas – isto é, as “totalidades parciais” – estão relacionadas entre si, numa série de inter-relações e determinações recíprocas que variam constantemente e se modificam. A significação e os limites de uma ação, medida, realização, lei, etc. não podem, portanto, ser avaliados, exceto em relação à apreensão dialética da estrutura da totalidade. Isso, por sua vez, implica necessariamente a compreensão dialética das mediações concretas múltiplas que constituem a estrutura de determinada totalidade social (Bottomore, 2010, p.596).

No momento seguinte ao levantamento quantitativo, deu-se a síntese qualitativa como caracterização da dimensão filosófico-

científica, refletindo, no conjunto das pesquisas, a vinculação ontológica, posta como concepção de realidade social com a qual se conecta o paradigma de pesquisa em sua fundamentação. A conexão epistemologia/paradigmas de pesquisa-ontologia firma-se no fundamento da impossibilidade de a produção do conhecimento se sustentar a partir de uma teoria epistemológica autônoma em relação à constituição do ser social (ontologia) (Silva *apud* Coutinho, 2019).

O exame do atrelamento das epistemologias da História às concepções ontológicas se realiza como possibilidade de problematizar a naturalização do ser social, via evidência e acirramento das contradições e o enfrentamento dos antagonismos estruturantes do capitalismo. A ausência do debate ontológico sobre o conhecimento científico impossibilita a este último, ampliar-se em direção a novos horizontes de sociabilidade. Em sentido terminativo, prevalece o espírito do capitalismo como o único mundo possível, mas o que tem se colocado sobre ele “[...] representa mais protesto que aspiração [...]” (Sean Carleton *apud* Duayer, 2015, p. 118).

No intento de observar o comportamento da História da educação através das expressões numéricas, o inventário das *epistemologias da história*, utilizadas na formação do campo, ponderou as presenças entre manifestações absolutas e relativas dos interesses. A identificação material cumpriu a finalidade de estabelecer uma crítica da produção com base na própria inteligibilidade dos movimentos de constituição do campo.

As tabelas a seguir se referem às epistemologias da história presentes na figuração do campo local, considerando a ordem decrescente de manifestações a partir das incidências nas abordagens.

Tabela 1 - Epistemologia Histórica – Produção Total

ORDEM	EPISTEMOLOGIA HISTÓRICA	INCIDÊNCIA NAS ABORDAGENS	%
1º	Nova História/História Cultural /Nova História Cultural	88	66,67
2º	História do Tempo Presente	13	9,85
3º	Materialismo Histórico-Dialético	11	8,33
4º	História Oral	09	6,82
5º	História Social	06	4,55
6º	História das Mentalidades	02	1,51
7º	História das Ideias	01	0,75
7º	História de Vida	01	0,75
7º	História do Cotidiano	01	0,75
TOTAL	09	132	100,00

Fonte: Dissertações; Livros; Capítulos de Livros; Artigos/Ensaio Científicos

Tabela 2 - Epistemologia Histórica – Produção Tutelada

ORDEM	EPISTEMOLOGIA HISTÓRICA	INCIDÊNCIA NAS ABORDAGENS	%
1º	Nova História/História Cultural / Nova História Cultural	40	60,60
2º	História do Tempo Presente	10	15,15
3º	História Oral	07	10,60
4º	História Social	05	7,58
5º	Materialismo Histórico-Dialético	02	3,03
5º	História de Vida	01	1,52
5º	História das Ideias	01	1,52
TOTAL	07	66	100,00

Fonte: Fonte: Dissertações oriundas dos diversos programas de Pós-Graduação

Tabela 3 - Epistemologia Histórica - Produção Não-Tutelada

ORDEM	EPISTEMOLOGIA HISTÓRICA	INCIDÊNCIA NAS ABORDAGENS	%
1º	Nova História/História Cultural/ Nova História Cultural	48	72,73
2º	Materialismo Histórico-Dialético	09	13,91
3º	História do Tempo Presente	03	4,55
4º	História das Mentalidades	02	3,03
4º	História Oral	02	3,03
5ª	História do Cotidiano	01	1,51
5º	História Social	01	1,51
TOTAL	07	66	100,00

Fonte: Livros; Capítulos de Livros; Artigos/Ensaio Científico

As epistemologias da História como teorias científicas da história, ao contribuírem para a análise do processo histórico educacional, servem à construção do conhecimento em História da educação como ciência. O campo como unidade de contrários configurou-se marcado por antagonismos, definidos por forças opostas que se fazem mais nítidas através dos paradigmas de pesquisa, que despontam atrelados a determinadas concepções de realidades, definidas pelas ontologias que se manifestam como teorias gerais do ser social.

Atinente às epistemologias da história em disputas no campo, das 9 que compuseram a sua tessitura, 8 apresentaram-se atreladas ao paradigma historiográfico hermenêutico³, enquanto 1 ao dialético. Ao primeiro, filiaram-se as epistemologias da História: nova história/história cultural/nova história cultural, história do tempo presente, história oral, história social, história das ideias, história das mentalidades, história do cotidiano e história de vida. A teoria epistemológica da História de base dialética, se encontra ligada à referenciação do próprio pensamento de Marx e Engels, sem recorrer a nenhum marxismo específico, podendo ser dito, tratar-se de um esforço de análise com base no que é identificado como pensamento marxiano, para se distinguir dos diversos marxismos.

Os três blocos de produção (total, tutelada e não-tutelada) assinalaram separadamente a HC/NH/NHC⁴ como hegemônica nas análises, refletindo no total 66,66%, na tutelada 60,60% e na não-

³ Comum no paradigma historiográfico hermenêutico a presença da bricolagem, ou seja, mais de uma epistemologia da história reunidas para análise do mesmo objeto, sem que isso se revelasse problemático para análise, pelo contrário, colocado como dimensão reforçadora de resultados mais precisos.

⁴ As três perspectivas teóricas Nova História/ História Cultural/Nova História Cultural (NH/HC/NHC) emergem conjuntamente no trabalho em razão da configuração que elas assumem na constituição interna do campo como sinônimas. Observação decorrente da identificação da utilização dos autores e obras de referência, categorias e conceitos de análise sem efetuar nenhuma distinção entre elas.

tutelada 72,73%. Dentre as pesquisas que se utilizaram dessas epistemologias, ainda se apresentou uma subdivisão que englobou uma parcela analisando o objeto com base exclusivamente nela, fazendo uma opção específica, e outra parte em que ela compareceu conexa a outras epistemologias da História, fazendo preferência pelo ecletismo epistemológico (bricolagem)⁵.

Apesar de um significativo número de epistemologias em movimento no campo, os percentuais assinalados acima revelam que a NH/HC/NHC é predominante. Sobre sua presença em relação às demais, não se pode falar que disputasse a hegemonia, tendo em consideração, desde sua gênese, figurar no topo do campo e não somente do paradigma hermenêutico, posição que garantiu por todo o seu desenvolvimento e mantendo-se até os dias atuais.

Feito o esforço de compreender a insurgência das epistemologias da História na construção da História da educação, e ficar tão somente no âmbito desta identificação, não se revela esclarecedor do que elas assinalam como pressuposições e implicações, fazendo-se necessário identificá-las pelos fundamentos mais gerais do ser da pesquisa, que Severino (1999) identificou como as *Tradições de Pesquisas no Brasil*.

2 PARADIGMAS DE PESQUISA EM DISPUTA NO CAMPO DECORRENTES DAS EPISTEMOLOGIAS

O campo de produção do conhecimento movimenta-se a partir de distintos paradigmas de pesquisa formando uma unidade de contrários, e trazem concernentes a sua compleição um núcleo norteador de sua operacionalização, identificado pelas dimensões gnosiológica e

⁵ Conceito de corte analítico do objeto que se manifesta pela presença de mais de uma epistemologia Histórica na fundamentação da mesma investigação.

epistemológica, e essas se colocam como questões filosófico-científicas centrais para compreender o seu debate configuracional.

Estes embates no campo da História têm girado como questões de fundo - e que dizem respeito a problemas ontológicos, gnosiológicos/epistemológicos e teóricos - do fazer científico do historiador e representados pelos acalorados debates que, ao final das contas, tendem a opor 'idealismo' X 'materialismo', 'realismo' X 'ceticismo', 'racionalismo' X 'irracionalismo' e 'subjativismo' X 'objetivismo' [...] (Lombardi, 1993, p.40).

A pesquisa contemporânea em História da educação no Maranhão, como campo de conhecimento, tomada como objeto de estudo, e analisada em face do debate epistemológico, evidenciou um delineamento marcado por dois paradigmas de pesquisa em disputa por hegemonia, declarados por meio de uma síntese analítica de uma amostra da produção que abrangeu os programas de pós-graduação, e uma produção que se desenvolveu tangenciando esses programas considerados espaços de excelência desse conhecimento.

De acordo com Severino (1999), e ratificado por Lombardi (2010), a pesquisa filosófica (e científica, acréscimo nosso) no Brasil encontra-se fortemente permeada pelas “[...] grandes tradições metafísica, positivista, hermenêutica e dialética [...]” (Severino, 1999, p. 32).

[...] A prática da filosofia no Brasil, enquanto esforço de reflexão sistematizada se revela mediante linhagens de pensamento vinculadas a quatro grandes tradições, com presença diferenciada: [...] *tradição metafísica*, cuja presença se caracteriza pela marca da força de resistência: trata-se com efeito da tradição mais antiga, lastro de todas as outras tradições da filosofia ocidental. Elemento fundamental é seu *essencialismo* [...]. [...] Outra tradição é *positivista* [...], forjada no seio do projeto iluminista, caracterizada pelo *radical naturalismo* [...]. [...] Outra tradição, [...] *hermenêutica*, tendência com uma forte valorização da subjetividade, [...] elemento básico do *subjativismo*. Esta tradição [...] herdeira de Descartes, Kant e Hegel. As principais tendências que nela se manifestam são aquelas da fenomenologia, do culturalismo, do existencialismo do antipositivismo e

da arqueogenealogia. Finalmente, um quarto leque de expressões filosóficas se vincula a tradição **dialética**, [...] três grandes tendências: aquela que dá continuidade a dialética hegeliana, aquela que se desenvolve na linha dialética marxista e aquela que se pode designar de dialética negativa, diretamente associada à Teoria Crítica da Escola de Frankfurt (SEVERINO, 1999, p.32- 33, grifos do autor).

Quando apartadas as epistemologias em razão dos paradigmas de pesquisa que emergiram no campo – hermenêutico e dialético – da produção total, 91,67% compuseram com o paradigma hermenêutico, enquanto 8,33% se associaram ao dialético. Quando a referência é a produção tutelada, 96,97% se integraram com o hermenêutico, enquanto 3,03%, com o dialético. Sobre a produção não-tutelada, 86,09% se uniram ao paradigma hermenêutico, em contrapartida, 13,91% emergiram ligada ao dialético.

A presença de paradigmas historiográficos polares, na construção dos discursos históricos educacionais no Maranhão – Hermenêutico e Dialético – apresenta dois direcionamentos na disputa por hegemonia, respectivamente, privilegiar a história de tudo, focando nas singularidades, em contrapartida, a busca de garantir as metanarrativas históricas através da totalidade do real.

A tradição hermenêutica se apresenta através de diversas epistemologias fortemente atreladas à subjetividade e ligada ao culturalismo; a dialética, por sua vez, se manifestou por meio do pensamento marxiano (originário). Essa manifestação produziu-se na ausência das dialéticas hegeliana e negativa da Escola de Frankfurt.

Sistematicamente, podemos organizar esse debate entendendo que o campo de conhecimento é um espaço de contendidas, que se revela nas expressões de suas epistemologias articuladas em torno dos paradigmas de pesquisa, necessariamente vinculado a uma concepção ontológica, funcionando em torno dos limites e possibilidades da construção de um

saber ou disciplina acadêmica, cuja movimentação é marcada pela totalidade como “[...] conjunto da realidade, que, no seu desenvolvimento se demonstra como necessidade [...]” (Lenin, 2011, p. 144).

Quanto à presença dos paradigmas de pesquisas presentes nacionalmente – positivismo, fenomenologia, hermenêutico e dialético – trilhamos os dois enfoques que se encontram na gênese e desenvolvimento maranhense. Frisamos que, no âmbito local, não foram localizadas pesquisas que se utilizaram dos fundamentos do positivismo e fenomenologia, manifestando-se, portanto:

- a) **Hermenêutico** - apoia-se na negação de um conhecimento global da realidade, na impossibilidade de uma visão de mundo com base na totalidade e segue o caminho da singularidade e dos suportes teóricos do relativismo histórico, evitando a todo custo as relações de determinações próprias da sua construção, enquanto pertencente a uma totalidade mais abrangente. Nesta caracterização, enquadram-se as tendências/correntes epistemológicas da História de matriz interpretativa de natureza lógico-especulativo, fundadas nas filosofias da consciência de origem idealista, focando no caráter cultural-interpretativo-simbólico da pesquisa histórica educacional;
- b) **Materialismo Histórico-Dialético** - coloca-se em posição absolutamente oposta no campo ao modelo anterior, apoia-se na perspectiva de um conhecimento de totalidade da realidade, nega uma visão de mundo construída exclusivamente com base na singularidade e na dança do relativismo histórico, e segue o caminho da análise contextual do objeto, identificando seus determinantes sociais e remetendo as análises sempre a totalidades mais abrangentes.

3 PARADIGMAS DE PESQUISA (VERTENTES EPISTEMOLÓGICAS) E VÍNCULOS ONTOLÓGICOS

O desvelamento ontológico se coloca como necessário para a compreensão epistemológica como forma de vê-la para além de qualquer realismo ingênuo, este que se contenta com as manifestações

aparentes e fenomênicas do real, que, em regra, trazem muito pouco do que é a essencialidade histórica em suas contradições, compreensão que exige um longo trabalho de observação e reflexão, pautado nas relações concretas de produção e reprodução da sociedade.

Ponderando o embate entre os paradigmas presentes no processo de desenvolvimento da História da educação, reputamos necessário, sobre eles, identificar os embasamentos que abalizam suas formas de construção do conhecimento histórico educacional, relacionando as posições que demarcam suas fundamentações teóricas com as bases ontológicas de compreensão do ser social.

A complexidade do debate envolveu diretamente o interesse do pesquisador enquanto sujeito individual e processou as opções em face dos diversos embates presente no campo como sujeito coletivo. O texto *“Razões Práticas: sobre a teoria da ação”* (Bourdieu, 1996), ao se lançar a discutir as motivações práticas que orientam o fazer científico, a partir do *“interesse”* do pesquisador, parte da seguinte questão:

Por que é importante questionar os interesses que os agentes podem ter em fazer o que fazem? De fato, a noção de interesse primeiro colocou-se para mim como um instrumento de ruptura com uma visão encantada, e mistificadora, das condutas humanas. [...] (Bourdieu, 1996, p. 137).

A resposta de Bourdieu descarta qualquer possibilidade de uma ação desinteressada por parte do pesquisador no que concerne à escolha epistemológica, descaracterizando qualquer postura encantada e mistificadora na elaboração do conhecimento. É no âmbito das opções reais que advêm as escolhas carregadas de interesses, sempre permeadas de pressupostos e implicações sociais, daí a importância de examinar a vinculação ontológica enquanto explicitação do ser social ao qual se acopla.

Resultado do processo investigativo, o conhecimento elaborado não é neutro e/ou desinteressado, contrariamente, mobiliza uma carga ontológica que traz em sua bagagem, dentre outras determinações, uma concepção de realidade que engloba todo o ser de produção do conhecimento e que retorna à sociedade instituída em termos de influências na sua reestruturação com implicações para pensar a própria sociedade. O debate epistemológico desembocou na legitimidade social das *tradições historiográficas*, distinguindo as formas com que o conhecimento do acontecimento histórico educação é produzido e se faz social.

Depois de superados, em grande medida, os paradigmas impostos pelos governos ditatoriais dos anos 1970 até 1985, definidos a partir dos critérios do tecnicismo, produtivismo e lucratividade, deu-se a ampla difusão dos chamados “novos paradigmas” na área das ciências humanas e sociais, influenciando muitos educadores e pesquisadores a abandonarem perspectivas críticas e práticas educativas associadas a um processo de debate político que adentrou instâncias governamentais, instituições científicas, acadêmicas, culturais, sindicatos e organizações de profissionais da educação, produzindo grande efervescência no contexto histórico do país e da educação, entre o final dos anos 1970 até meados dos anos 1990 (Rosar; Cabral; Sousa, 2012, p.75).

O campo manifestou formas dessemelhantes de fundamentar as perspectivas históricas da educação, abalizadas por duas concepções de realidade divergentes, embasadas em pressupostos filosóficos que polarizaram posições antagônicas sobre a construção do conhecimento:

a) Idealista-subjetivista – sustentou uma concepção filosófica da realidade como determinação da consciência e fruto das representações do sujeito pesquisador sobre o objeto pesquisado, resultando no paradigma hermenêutico; **b) Materialista-objetivista** – asseverou uma concepção filosófica da realidade determinada pelas condições concretas, engendradas pelas relações sociais, resultando no paradigma

dialético, que se efetiva como síntese da superação do debate entre racionalismo e empirismo.

Das diversas variáveis que compõem a educação como acontecimento da história, a pesquisa hermenêutica destacou a dimensão cultural-interpretativo-simbólica com base em uma ontologia metafísica como caminho privilegiado para as análises. Em contrapartida, a dialética destacou a dimensão econômico-político-ideológica de base ontológica materialista.

Ao optar pela dimensão cultural-interpretativo-simbólica como condição humana mais relevante a ser investigada, a pesquisa local preponderante, por meio de todas as suas epistemologias, voltou-se para compreensão de temáticas como os sentimentos, os desejos, as representações e as subjetividades, distanciando-se, inteiramente, dos temas políticos e econômicos determinantes da educação como fenômeno histórico do ponto de vista materialista.

[...] os investigadores-educadores especializados na história da educação têm feito um grande esforço no sentido de adquirir competência no âmbito historiográfico de modo a estabelecer um diálogo de igual para igual com os historiadores. [...]. Dir-se-ia que, até mesmo em razão do mencionado esforço em se colocar em dia com os avanços no campo da historiografia, detecta-se uma tendência em aderir muito rapidamente às ondas supostamente inovadoras que aí se manifestam. [...]. Ao aderir muito rapidamente e sem maiores considerações críticas às linhas de investigação que se tornaram hegemônicas no campo da historiografia, surge uma questão que necessita ao menos ser posta: nesse movimento, além de uma certa dispersão e fragmentação não teria a história da educação, ao fim e ao cabo secundarizado a especificidade do seu objeto? Não lhe parece, caro colega, que, estudando esses objetos nós estamos estudando algo que está na educação, que se situa em torno dela deixando, com isso, de estudar a educação propriamente dita? (Saviani, 2000a, p. 2, grifos do autor).

A presença da História da educação no Maranhão, quanto à análise do objeto de investigação em suas relações sociais, desdobrou-se em dois modos de abordagens:

- a) **Interna ao campo** – análise marcada pelo isolamento do objeto de estudo do contexto social, considerando em sua abordagem o trato empírico interno ao movimento da história da educação, refugiando-se na idiossincrasia das singularidades, independentemente da epistemologia histórica em uso, postura teórico-metodológica identificada com o paradigma hermenêutico;
- b) **Externa ao campo** – análise direcionada para a contextualização do objeto, considerando as relações sociais em suas sucessivas e amplas totalidades, voltando-se para identificação das determinações históricas implicadas em sua materialidade, como forma de abstrair concretamente da empiricidade da produção a sua totalidade particular, postura teórico-metodológica presente na fundamentação do paradigma MHD.

Adotando a cronologia do objeto como referência indicativa dos fundamentos epistemológicos/paradigmas de pesquisa na construção do campo da História da educação, é possível estabelecer uma esquematização sintético-analítico-temporal de sua abordagem, conforme abaixo sugerido:

- a) **até 1987** – predomina uma produção historiográfica da história do Maranhão cuja epistemologia tangencia o domínio educação (Motta, 2009);
- b) **de 1988 a 1993** – instauração do PPGE/UFMA – início da primeira turma do Mestrado em Educação. Em seguida, o programa desencadeia um processo de reestruturação que se estende até 1993, mas data de 1991 a primeira defesa de dissertação no programa. Trata-se de uma produção incipiente sendo impossível definir uma configuração epistemológica, consequentemente, vínculo ontológico
- c) **de 1994 a 2018** – período de 24 anos – compreende, efetivamente, o desenvolvimento contemporâneo da História da educação no Maranhão, como campo de conhecimento e escrita científica (epistemologia), caracterizado pelo

predomínio do paradigma hermenêutico no conjunto da produção, com a presença contra-hegemônica do MHD na produção não tutelada, movimentando-se fora dos espaços de excelência de elaboração desse conhecimento, sendo, portanto, possível se verificar a vinculação ontológica.

Recuperando o conceito de paradigma historiográfico como um modelo de fazer pesquisa que se abriga em uma construção ontológica, e traz, necessariamente, concepções epistemológicas interpretativas do real, inferimos que as pesquisas realizadas no Maranhão refletem diretamente os interesses do campo, privilegiando determinadas formas de construção do conhecimento, em detrimento de outras possibilidades, o que implica diretamente a própria função social do conhecimento, debate que deve ser ampliado e aprofundado com vistas a explicitar o caráter ontológico das epistemologias.

Tanto o paradigma hermenêutico como o dialético se manifestam vinculados a concepções de realidade mais amplas, que é o ser social, dado nada despontar aquém ou além da sociedade. O primeiro se apresenta conexo ao entendimento de sociedade como uma invenção da subjetividade, que se manifesta a partir da consciência do sujeito de forma apriorística; o segundo, inversamente ao primeiro, entendeu que a realidade é resultado das condições materiais e históricas, e não fruto do pensamento. O materialismo-histórico-dialético estabeleceu a matéria como gênese da ontologia social, portanto, como *a priori* filosófico e histórico na compreensão do ser social, como uma totalidade, em outros termos, pode-se afirmar que é a matéria que determina o ser, objetiva e independentemente da consciência subjetiva. “[...] o conceito objetivo das coisas constitui o fundamento mesmo das coisas; ele exige que correspondam - para falar de modo materialista - ao aprofundamento real do nosso conhecimento do mundo” (Lenin, 2011, p. 102).

O entendimento hermenêutico pressupõe uma ontologia metafísica de caráter lógico-especulativo, na qual as sociedades são formadas e só podem ser compreendidas em suas singularidades, através da consciência do sujeito pesquisador. Constituiu-se como um modo de conceber o *tudo* social instituído de microrrealidades não conexas, portanto, sem mediações (conexões intermediárias) causais (necessárias) entre os fatos históricos. Seu modo de explicar a realidade voltou-se para os acontecimentos na especificidade do recorte do objeto, renunciando à categoria da totalidade como instrumento de análise, forma de negar a contextualização.

Validada na prática social, a epistemologia dialética se vincula à ontologia materialista -objetivista, que se estabelece como condição para a crítica do conhecimento abranger o processo histórico da realidade educacional. A implicação nuclear é que a construção do conhecimento se encontra, ontologicamente, acoplada às práticas sociais, atribuindo à *descentralização* que fundamentou o paradigma hegemônico, a centralidade da luta de classes; à *fragmentação* do real, o resgate da totalidade como categoria de análise, tendo em vista que a totalidade social é a mais abrangente das totalidades, compreendendo, portanto, as totalidades particulares; à *desreferencialização* do sujeito, preso à sua individualidade, o resgate do sujeito coletivo como revolucionário, imprimindo nas contradições sociais os interesses de sua classe social em luta.

Do paradigma hegemônico sobressai uma perspectiva de História da educação produzida pela descentralidade da análise, pela fragmentação do real e pela desreferencialização do sujeito. A descentralidade da análise indica que não existe mais centro com potencialidade de convergir os interesses da maioria enquanto sociedade. O que existe são microssociedades em suas vivências

autônomas, restando como possibilidade o conhecimento em suas singularidades. É uma tentativa de convencimento histórico negada pela prática social, haja vista em uma sociedade estruturada em classes sociais os interesses apresentarem-se em confronto direto e indesejável, portanto a luta por esses interesses é absolutamente central nessa sociedade.

A fragmentação do real apoiou-se na crítica às metanarrativas históricas sob o argumento de que estas, na busca pela totalidade do objeto, perderam em sua especificidade e não contribuem, significativamente, para pensar a educação na sua cotidianidade escolar.

A desreferencialização do sujeito aponta para a natureza individualista do ser humano em suas teleologias, fazendo-a coincidir com a natureza do capitalismo, que concede, por vocação e mérito do indivíduo, as conquistas merecidas, quando sabemos que as aquisições não são decorrentes da meritocracia ou do talento, e sim, de oportunidades históricas, sociais, políticas, educacionais etc..

A concepção de História da educação que emergiu com o paradigma historiográfico contra hegemônico é absolutamente antagônica ao hermenêutico, já que a base de sua análise parte das condições empíricas que constitui a materialidade social e vai para além delas, buscando a concreticidade. Em outras palavras, centrou-se na objetividade das condições materiais, historicamente determinadas, que podem ser verificadas na própria materialidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com José Paulo Netto (1998, p. 52), “[...] toda Teoria da História pressupõe necessariamente um substrato filosófico” que, inescapavelmente, subsidia a operação científica do fazer histórico

educacional, distinguindo entre a História da educação que resulta das relações sociais educacionais concretas, constituídas na prática social, daquelas que se pautam na essencialidade do ser em si, do ser filosófico considerado pelo idealismo.

Avaliando a diversidade de epistemologias, o debate teórico emergente na construção do conhecimento histórico educacional no Maranhão, se configurou bastante germinativo. Essa diversidade forneceu elementos para reflexão dos caminhos de sua elaboração e explicitou sobre sua função social.

A partir do exame dos fundamentos dos dois paradigmas especificadores da pesquisa maranhense em História da educação, é possível concluir que seu conhecimento possibilitou ampliar as condições de sua elaboração, indicando os caminhos investigativos que vêm sendo trilhados no estado, apontando fechamentos e aberturas categoriais e conceituais no funcionamento do campo de conhecimento.

Verificando os passos constitutivos da gênese do campo maranhense e todo o seu desenvolvimento, constatamos que a produção total acompanhou o modelo hermenêutico do ser da pesquisa, com destaque maior para a produção tutelada. Na produção não-tutelada o resultado, também, não é muito distante do anterior, situando uma expressa adesão ao modelo proposto pela terceira geração dos *Annales*: novos temas, novos problemas, novas abordagens.

O paradigma dialético assume uma maior inserção no campo através da produção não-tutelada, mesmo não penetrando a produção historiográfica pelo *locus* de excelência de elaboração desse conhecimento, que são os programas de pós-graduação e, apesar de uma inclusão com baixa expressão, assume significativos sentidos ao fazer os enfrentamentos necessários à concepção hegemônica de pesquisa.

A considerar as manifestações epistemológicas e suas formações paradigmáticas do ser da pesquisa no Maranhão em suas vinculações ontológicas, estas tomadas como visões da realidade social na qual aquelas ancoram as fundamentações, o desenvolvimento do campo seguiu dois direcionamentos: a) o conformismo da sociedade ao capitalismo; b) a contraposição da sociedade ao capitalismo. Resta manter no centro da reflexão, a questão sobre a quem interessa este ou aquele fazer historiográfico, refletido em função da não neutralidade filosófica e científica, e da destruição do mito do desinteresse na produção do conhecimento.

Como uma crítica radical à sociedade capitalista e gerador de um instrumental categorial-conceitual de análise, o MHD consiste em uma crítica ontológica ao ser dessa sociedade, expressa objetivamente contra o liberalismo econômico e rechaçando o ser social revelado na essência de uma concepção de sociedade que privilegiou o individual a partir da afirmação de uma natureza humana *a priori*, em detrimento de sua construção histórica.

Finalizando, reitera-se que o paradigma de pesquisa hermenêutico e as epistemologias a ele submetidas, porque dele derivam suas especificidades, encontra-se atrelado à ontologia metafísica de caráter especulativo, filosoficamente, herdeira da tradição idealista; de outro modo, aponta-se o paradigma materialista-histórico-dialético através de um esforço propriamente pautado no pensamento marxiano, como uma contraposição à posição hegemônica, ancorado numa ontologia materialista da história, coloca-se a partir das condições de produção e reprodução da sociedade como base de compreensão dos fenômenos educacionais.

REFERÊNCIAS

- BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. [S. l.]: Zahar. 2010. *Ebook*.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 5. ed. Campinas: Papirus, 1996.
- DUAYER, Mario. Crítica ontológica em Marx. In: NETTO, José Paulo (Org.). **Curso livre – Marx e Engels – a criação destruidora**. São Paulo: Boitempo, 2015.
- LENIN, Vladímir Ilitch. **Cadernos sobre a dialética de Hegel**. Ed. UFRJ. Rio de Janeiro, 2011.
- LOMBARDI, José Claudinei. 1993. **Marxismo e história da educação**: algumas reflexões sobre a historiografia educacional brasileira recente. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação/UNICAMP, Campinas, 1993.
- LOMBARDI, José Claudinei & NASCIMENTO, Maria Isabel M. (Orgs). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.
- LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. 2010. Tese (livre docência) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas-SP, 2010.
- MOTTA, Diomar das Graças. **A inserção de um contexto situado no legado da produção historiográfica da educação**. ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009.
- NETTO, José Paulo. Relendo a teoria marxista da história. In: Lombardi; Saviani; Sanfelice (Orgs.). **História e História da Educação**. Editora: Autores Associados. Campinas-SP, 1998.
- ROSAR, Maria de Fátima; CABRAL, Maria Regina; SOUSA, Miriam Santos de. A historiografia em construção nos processos de ensino e pesquisa da história da educação no Brasil. In: ROSÁRI, M. J. Aviz; NASCIMENTO, Clarice; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). **O nacional e o local na história da educação**. 2. ed. Campinas: Ed. Átomo/Alínea, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a especificidade do objeto da história da educação.** Rev. online Bibl. Prof. Joel Martins, Campinas, v.1, n.3, jun. 2000a

SAVIANI, Dermeval. **Ensino, pesquisa e organização do campo da História da educação brasileira.** MONARCHA, Carlos; NÓVOA, António (Orgs.). História da educação brasileira. Rio Grande do Sul: Ed. Unijuí, 2005.

SEVERINO, Joaquim. **A filosofia contemporânea no Brasil:** conhecimento, política e educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, Christiane Pimentel e. O método em Marx: a determinação ontológica da realidade social. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 134, p. 34-51, jan./abr. 2019.

ESCOLA NORMAL ‘HILMAR MACHADO DE OLIVEIRA’: CULTURA ESCOLAR, MEMÓRIAS E SABERES (1947-1975)

*Joyce Kathelen Paixão de Moraes*¹

INTRODUÇÃO

Ainda em atividade e fundada em 1947, a Escola Normal Hilmar Machado de Oliveira, que fica no município de Garça/SP, ofereceu uma educação modelar com aulas teóricas nesse prédio e aulas práticas no Grupo Escolar Professor João Crisóstomo. Na Escola, havia professores de ambos os sexos, ofertando disciplinas de História Natural, Aritmética e Prendas Domésticas.

Além disso, havia a influência da capital e das Escolas Normais maiores, como a Escola Normal da Capital, e algumas especificidades da educação ofertada no interior do estado – na região denominada Centro-Oeste Paulista.

Funcionando no mesmo prédio e oferecendo educação primária e um modelo para as normalistas a partir dos métodos de ensino intuitivo, foi criada, em 1954, a Escola de aplicação, mais conhecida como Escola Anexa. O corpo docente e administrativo era formado apenas por mulheres, trazendo elementos da formação e atuação da professora primária nessa instituição.

Presente na memória de ex-alunos e no imaginário da população garcense, a instituição foi marcada por sua parceria com a prefeitura municipal e seus aspectos arquitetônicos. Quando inaugurada, a Escola

¹ Mestranda em Educação, Marília/SP – Unesp - CNPq – joyce.paixao@unesp.br.

representou uma instituição laica, pública e gratuita, além de uma oportunidade para a profissionalização docente feminina.

O fenômeno de feminização do magistério ocorreu a partir das mudanças advindas da primeira república e do seu reflexo na sociedade. O papel social feminino que consistia no pleno exercício da maternidade e do matrimônio tomou uma proporção ainda maior: cabia à mulher republicana, além de ser exemplo para seus filhos – que deveriam seguir o mesmo caminho por meio da educação doméstica e escolar –, educar cidadãos patriotas e civilizados.

Segundo Demartini (2013), a partir do crescimento do sexo feminino no magistério primário, as mulheres, ainda que fossem maioria, recebiam salários inferiores aos homens, os quais ocupavam cargos de liderança da Escola:

De comum nas trajetórias destas poucas mulheres, há: as atividades sempre relacionadas as áreas do ensino e da docência propriamente ditas, seja enquanto orientadoras ou professoras de outros níveis ;a ascensão a outras funções ou cargos em função de especializações obtidas, a demora nos estágios da carreira, isto é, longas permanências enquanto professoras primárias, antes de passarem para alguma outra função. (p.11)

Nesse sentido, Juliao (2021) alude que, segundo professoras atuantes na Escola Normal e Escola de Aplicação anexa ao curso normal, a escolha pelo magistério muitas vezes justificava-se pelo âmbito familiar ou pelo *status* que essa profissão significava para o sexo feminino: uma profissão respeitada pela sociedade e que possibilita conciliar a função mãe e esposa.

A escola Hilmar Machado de Oliveira, atualmente Escola Estadual, conta com um grande acervo permanente, contendo livros ATAS de reuniões pedagógicas, fotografias, livros de matrículas e livros e objetos

da cultura material da Instituição, que permitem compreender elementos de sua Cultura Escolar.

1 CULTURA ESCOLAR

Como Instituição Educacional, o Colégio Estadual e a Escola Normal Hilmar Machado de Oliveira tiveram sua própria cultura escolar presente em seus saberes, seu currículo, seus ritos e seu comportamento de professores e alunos. Essa cultura é definida por Julia (2001) um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar por meio de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos.

Na reunião pedagógica das Professoras do Curso Primário da Escola Hilmar descrita no livro Ata, abordou-se a formação e o comportamento dos alunos dessa Instituição. No documento, verifica-se que:

Esta reunião deve ser aproveitada como uma oportunidade de se planejar não somente as aulas que os normalistas irão dar no curso primário, mas em linhas gerais todo o trabalho da Escola Normal e do Curso de Aplicação. Se o aluno deve ser o agente de sua educação e participar ativamente do trabalho de sua formação, uma reforma nos métodos de ensino se impõe, ficando assim condenados aqueles que só levam a memorização, sem o desenvolvimento de hábitos, habilidades e atitudes desejáveis. Portanto, a tendência que se esboçou no início do ano de se adotar na Escola Normal aulas de estudo dirigido, em forma de problemas, de debates, de trabalho em equipe não podem ser abandonada, mas somente reforçada (...). É preciso ter convicção que este trabalho exige estudo intensivo, dedicação plena, tempo integral do educando. (LIVRO ATA DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS DO CURSO DE APLICAÇÃO ANEXO AO COLÉGIO ESTADUAL E ESCOLA NORMAL "HILMA MACHADO DE OLIVEIRA -1963-1975-f. 25-2)

Nessa formação, presidida por uma das professoras do curso de Didática da Escola, são discutidas as reformas necessárias nos métodos de ensino e o comportamento dos alunos. Estes deveriam ser sujeitos do seu processo de ensino aprendizagem, o que configura aspectos da cultura escolar do ambiente.

Cada Instituição tem sua própria cultura Escolar por meio das forças de poder, dos textos normativos ou dos comportamentos dos agentes de ensino. Tendo em vista a análise dos livros Atas das Reuniões Pedagógicas no período de 1954 a 1973, também é possível visualizar elementos dessa cultura:

A senhora vice-diretora pôs, a seguir, em discussão, o terceiro tema oficial do décimo congresso estadual de Educação a realizar-se na cidade de Ribeirão Preto, durante a segunda quinzena de setembro próximo, a fim de que as conclusões do corpo docente fossem encaminhadas à comissão organizadora competente. O tema estava assim formulado: Que reformas devem sofrer as escolas normais de São Paulo, para que se aprimore a qualidade dos professores que produzem? Em resumo, chegou o corpo docente às seguintes conclusões: 1º) Ninguém pode ensinar aquilo que não sabe, e os normalistas poucos conhecimentos demonstram ter das matérias que pretendem ensinar; 2º) Os alunos do Curso de Formação Profissional do professor pouca base possuem de Português e Matemática, disciplinas que, dada a sua relevância, obrigatoriamente deveriam ser incluídas também no primeiro e no segundo ano do Curso Normal; 3º)- Necessidade de maior número de aulas práticas em que os alunos pudessem exercitar-se ativamente para as lidas magistrais. Finalmente, a senhora vice-diretora convidou o Professor de Sociologia Educacional, senhor José Maurício B. de Oliveira, para relatar o segundo tema do congresso, com base nos seus estudos e experiências, levando em conta as realidades do nosso meio. Eis o teor desse segundo tema: "Admita a necessidade da colaboração constante entre a escola primária e a família, como incrementar o interesse e o apôio desta em favor das atividades daquela?". Nada mais havendo que tratar, a senhora presidenta levantou a sessão, lavrando-me, Amílcar Monteiro Varanda, secretário ad hoc, esta ata, que vai assinada por todos os presentes. (LIVRO ATA DE REUNIÃO DOS PROFESSORES DO COLÉGIO E ESCOLA NORMAL DR HILMAR MACHADO DE OLIVEIRA, f.16, 30/06/1956)

Nessa reunião pedagógica, fica evidente a necessidade do planejamento de aspectos da Cultura Escolar, tais como as reformas educacionais, as disciplinas trabalhadas e a formação continuada com as aulas práticas, além da participação da família no processo educativo. Nesse sentido, Julia (2001) afirma que as normas e as práticas não podem ser analisadas sem o corpo profissional dos agentes, que precisam obedecer a essas ordens, e sem considerar a cultura escolar como objeto histórico.

Viñao Frago (1998), por sua vez, considera a Cultura Escolar como parte do cotidiano por meio de suas normas, práticas e procedimentos, consistindo em um:

[...] conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizan a la escuela como organización, posee varias modalidades o niveles. Podemos, por ejemplo, referirnos a la cultura específica de un establecimiento docente determinado, de un conjunto o tipo de centros por contraste con otros — por ejemplo, las escuelas rurales o las facultades de derecho —, de un área territorial determinada o del mundo académico en general por comparación con otros sectores sociales. También podemos ofrecer una perspectiva individual, grupal, organizativa o institucional de algún aspecto de dicha cultura. Por último, la expresión anterior — “conjunto de aspectos institucionalizados” — incluye prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos — la historia cotidiana del hacer escolar —, objetos materiales — función, uso, distribución en el espacio, materialidad física, simbología, introducción, transformación, desaparición... —, y modos de pensar, así como significados e ideas compartidas. Alguien dirá: todo. Y sí, es cierto, la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer.

Todos esses elementos configuram o fazer educativo no cotidiano e formam a Instituição Escolar, e todos aqueles que participam de seu cotidiano, a ordem esperada dos alunos, os ritos, as vestimentas e os comportamentos são exemplos dessa cultura viva.

Figura 1- Normalistas década de 1950

Fonte: Acervo da E.E “Hilmar Machado de Oliveira”

Na figura acima, é possível observar a presença de alunos do sexo masculino, no entanto, a maioria é do sexo feminino. Todos estão trajados com o tradicional uniforme dos normalistas, um símbolo da Cultura escolar. A predominância feminina nessa instituição, segundo Julião (2021), ocorria:

Mediante a representação da profissão docente, geralmente a família influenciava nas escolhas. Da mesma maneira que incentivava a cursar o Ensino Primário e Ginásio, o fazia para a Escola Normal, investindo financeiramente e promovendo meios para a conclusão do curso que já garantia uma profissão. Tal concepção também estava atrelada à expectativa da manutenção no lugar que se ocupava na sociedade ou ascensão nessa sociedade. O curso Normal, no município de Garça-SP, passou a ser oferecido a partir do final da década de 1940, mais precisamente em 1947, ainda na escola dos padres. Até então, os pais enviavam as suas filhas para cursarem a Escola Normal em Colégios internos particulares de outras cidades.(p.132)

Outrossim, esses elementos presentes na Escola fizeram da Instituição não somente um destaque educacional no município garcense, mas um ambiente com a entrada massiva do sexo feminino, uma oportunidade de profissionalização socialmente respeitada e

indicada. Por meio dos saberes trabalhados na Escola, também é possível visualizar essa relevância e objetividade de formação.

2 SABERES DA ESCOLA NORMAL HILMAR MACHADO

A partir do aspecto formativo e modelar da Escola Normal, percebe-se que aprender o ofício de professor era muito importante, seja por meio das aulas teóricas, seja por meio das aulas práticas no Colégio de Aplicação, criado com o intuito de ser uma Escola Modelo para as Escolas Normais.

Em relação às disciplinas cursadas nessa Instituição entre os anos 1948 e 1970, divididas nos três anos do curso normal, Julião (2021) menciona Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Desenho, Trabalhos Manuais, Música-Orfeão, Psicologia-pedagogia, Metodologias e Práticas, Anatomia, Sociologia, Biologia, Educação Física, Filosofia e História da Educação, Educação Social e Cívica, Artes, Prática e Recursos Audiovisuais.

Figura 2 - Aula de Ginástica ou Dança

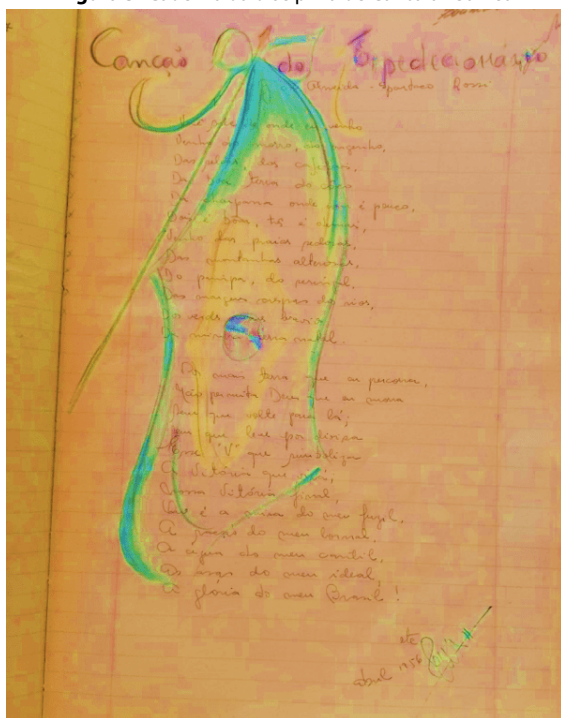


Fonte: Acervo da E.E “Hilmar Machado de Oliveira”

Nessa fotografia, é possível observar uma provável aula de Ginástica sob a liderança da professora Jacinta. Ficam evidentes,

então, elementos da cultura escolar e dos saberes da instituição, em que a aula em formato de círculo remete à normatividade e ao equilíbrio. Nota-se também a presença do uniforme e a separação entre os sexos durante a disciplina. Por último, é possível observar rapazes ao fundo, provavelmente alunos da Instituição.

Figura 3- Caderno da disciplina de Canto orfeônico



Fonte: Acervo da E.E “Hilmar Machado de Oliveira”

Nessa figura, nota-se o ensaio da Canção do Expedicionário com uma letra que remete ao exército brasileiro e ao civismo e patriotismo, elementos importantes nos saberes das Escolas Normais nesse período. Essas aulas eram ministradas pela profa. Celeste, uma representante da música garcense:

Conforme os seus relatos, informou que se mudou para a cidade de Garça-SP, no ano de 1936, ainda solteira e já professora de piano formada no Conservatório Dramático e Musical, onde teve aulas com Mario de Andrade. Mostrava as músicas que gostava e passava para os alunos músicas eruditas, Hinos, cantigas folclóricas e as músicas populares que tocava. Também exigia a leitura das partituras e o solfejo, que fazia parte do conteúdo das aulas de Música, denominada de Canto Orfeônico. Gostava muito das festas, as quais auxiliava a organizar (Julião, 2021, p.167).

Outros elementos relacionados à Cultura da Instituição e aos saberes eram os desfiles cívicos, que aconteciam durante a semana da pátria, e comemorações de aniversário do município, campeonatos esportivos, dia das crianças, dia das mães, aniversário da escola formatura, entre outras.

Acerca dos aprendizados e das formações da Instituição, muitos educadores se destacaram, como, por exemplo, a já citada professora de didática Iracema Judith Casela. Nas reuniões pedagógicas representadas nos livros Atas analisados, é possível identificar a forma como aconteciam as formações dos professores e quais demandas didáticas eram discutidas. Segundo a professora:

É preciso acreditar na Ciência, acreditar na Psicologia, na Biologia, na Sociologia e nas orientações didáticas resultantes destas ciências. É preciso crer que existe o interesse pelo estudo, quando é compreendido a sua finalidade, que existe a disciplina consciente quando é compreendida a sua necessidade e não imposta como uma impertinência do mestre. Portanto no plano da Escola Normal é necessário que se valorize a formação profissional do professor e que ela seja apresentada ao normalista como um ideal. É preciso reconhecer que a ciência da Educação progrediu extraordinariamente nestes últimos 20 anos e que muitos dos acontecimentos que se passam dentro da escola já foram exaustivamente estudados, males já foram diagnosticados e soluções já foram propostas e quando aplicadas revelam-se eficientes. Só para servir de exemplo será citado o caso da gritaria que as crianças fazem antes e ao bater o sinal para a entrada das aulas. É um fenômeno sintomático de um estado de abandono que se encontram as crianças. Maiores esclarecimentos sobre o assunto

pode ser encontrado no livro, Teoria e Prática na Escola Elementar de Roberto Moreira no capítulo: A escola primária brasileira. (LIVRO ATA DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS DO CURSO DE APLICAÇÃO ANEXO AO COLÉGIO ESTADUAL E ESCOLA NORMAL “HILMA MACHADO DE OLIVEIRA -1963-1975-f. 25-27

Com as reformas educacionais, tal qual a Escola Nova, era necessário adequar os métodos de ensino da Escola Normal. Nesse contexto, a profa. Casela proporcionava formações para os demais professores, sempre ressaltando a importância da mudança.

3 MEMÓRIAS DA INSTITUIÇÃO: PASSADO E PRESENTE

Em atividade até os dias atuais como Escola Estadual, o Hilmar figura nas memórias do município garcense como uma Instituição modelo que formou homens e mulheres, além de ter atuado na sociedade com sua biblioteca pública, seu grêmio estudantil e muitas outras atividades. Atualmente conta com um acervo de memória organizado e catalogado por sua diretora, espaço que pode ser revisitado pelos alunos até os dias atuais. Outrossim, há a memória narrada com seus fragmentos e suas representações de orgulhosos ex-professores:

A despeito das ciladas que o imaginário arma para a memória, pode-se afirmar que uma busca específica de verdade está implícita na visão da “coisa” passada, do que anteriormente visto, ouvido, experimentado, aprendido. Essa busca da verdade específica a memória como grandeza cognitiva. Mais precisamente, é no momento do reconhecimento, em que culmina o esforço da recordação, que essa busca de verdade se declara enquanto tal. Então, sentimos e sabemos que alguma coisa se passou, que alguma coisa teve lugar, a qual nos implicou como agentes, como pacientes, como testemunhas. Chamemos de fidelidade essa busca de verdade. (Ricoeur, 2007, p.70)

Nesse sentido, há a memória viva, presente nos relatos das entrevistas realizadas por Julião acerca da História da Escola, mas

também as representações do imaginário forjadas por questões de poder, principalmente no que diz respeito aos documentos presentes no acervo de memória. A esse respeito, o documento “não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder.” (Le Goff, 1984, p.545)

Com isso, analisa-se aquilo que a Instituição deseja demonstrar em termos de Cultura Escolar, ou seja, fragmentos históricos de uma Instituição ainda em atividade. “Porém, é preciso ressaltar os limites do uso de uma documentação dessa natureza, pois os ofícios representam o legal, o normativo, ou seja, são expressões do que os reformadores desejavam legitimar (Cabral, 2002, p.11).

A análise dos livros atas como fontes documentais revela aspectos de poder das instituições, pois uma ata registra somente aquilo que é permitido e passa pela aprovação de todo o corpo docente e administrativo antes de ser arquivada e preservada.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Portanto, de acordo com os estudos realizados até o momento, é possível inferir que a Escola Normal Hilmar Machado de Oliveira, juntamente ao colégio de aplicação, possui sua cultura escolar e seus saberes presentes até hoje no imaginário e na memória do município.

Havia embates formativos na Instituição a respeito dos professores formados a partir do método tradicional e os que acreditavam nas reformas do método de ensino, como o Escolanovismo e o caso da professora Iracema.

Por meio do currículo e dos saberes trabalhados e divulgados pela Instituição, percebe-se que havia a valorização da pátria, do civismo, do

higienismo e da família tradicional a partir de suas festividades e de seus ritos.

O fenômeno da feminização do magistério presente em todo o Estado de São Paulo também ocorreu no município de Garça, pois a maioria dos alunos matriculados eram do sexo feminino, o que contribuiu para a representação da professora primária naquele período. Essas escolhas profissionais não ocorriam de forma neutra e eram apoiadas e indicadas por familiares e maridos.

A partir das Atas, é possível perceber elementos da Cultura Escolar, os saberes, as motivações, as regras e os elementos que possibilitaram a formação de uma memória coletiva em torno dessa importante Escola no município do Centro-Oeste Paulista.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. A. Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e Brasil. In: SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T.; ALMEIDA, J. A. **O legado educacional do século XIX**. Araraquara-SP: UNESP – Faculdade de Ciências e Letras, 1998. p. 107-181
- AURAS, G.M.T. **“UMA VEZ NORMALISTA, SEMPRE NORMALISTA”** A Presença do Método de Ensino Intuitivo ou Lições de Coisas na Construção de um Habitus Pedagógico (Escola Normal Catarinense 1911-1935). 2005. Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/2984>.
- CARVALHO, M. M. C. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: CATANI, D. B.; SOUZA, C. P. (Org.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 31-40.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988, 244 p
- DEMARTINI, Z. B.; ANTUNES, F. F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, pp. 5-14, ago., 1996

D'INCAO, Maria Ângela. Mulher e família burguesa. In: DEL PRIORE, Mary (Org.).

História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2012. p. 223-24

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes Escolares, Imperativos Didáticos e Dinâmicas Sociais. In: **Teoria & Educação.** Porto alegre, no 6, 1992.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação.** V. 1, jan./jun. 2001, p. 9-43.

JULIÃO, Vania Regina Pieretti. **Uma história da formação e atuação de professores no município de Garça SP (1940-1996)/**Vania Regina Pieretti Julião - Marília 2021.

JULIÃO, Vania Regina Pieretti. **O curso normal Superior do Instituto Superior de Educação de Garça e aspectos da história da formação de professores no Brasil (2003-2007) /** Vania Regina Pieretti Julião. – Marília, 2016

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula.** In: DEL PRIORI, Mary (org). História das Mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 1997. P.443-481

M.M.C.; MENDONÇA, A. W.; CUNHA, J.L. **Escola, cultura e Saberes.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005b, p. 74-91.

RICOEUR, P. A **Memória, a história o esquecimento.** Campinas SP: Editora da Unicamp, 2007

SOUZA, Rosa F. Cultura escolar e currículo: aproximações e inflexões nas pesquisas históricas sobre conhecimentos e práticas escolares. In: XAVIER, L. N.; CARVALHO

TELLES, Norma. **Encantações:** escritoras e imaginação literária no Brasil, século XIX. 1987. 532 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1987.

VIDAL, Diana G. Bibliotecas escolares: experiências escolanovistas nos anos de 1920-1930. In: MENESES, Maria Cristina. **Educação, memória, história.** Campinas: Mercados das letras, 2004.

CULTURA ESCOLAR: A ESCOLA E SEU SENTIDO HISTÓRICO

*Luciana Luiza da Silva Soares*¹

*Rosângela Soares de Almeida Ribeiro*²

*Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida*³

INTRODUÇÃO

A escola é uma instituição organizada que contém em si dimensões maiores, universais, e menores, particulares, pelas ações dos sujeitos e grupos. É uma instituição, pois “instituição é tudo o que for considerado uma norma universal ou o ato de fundar, criar, iniciar algo ou, ainda, as formas sociais singulares (Schmidt, 2005, p. 230).

Vemos em Schmidt (2005) a asserção de pontos centrais para compreender a escola como sua função social, sua forma de se organizar, o trabalho que realiza; mas, ao mesmo tempo, a asserção de que a escola não se limita à concretização desses ideais, pois não apenas recebe, mas exerce influência através de uma função que não é neutra, mas intencional e política, pois as eleições criadas contribuem de alguma forma como caminho para a construção de uma realidade específica. Seu trabalho não é a única ação, mas também criatividade.

Este estudo versa sobre a cultura escolar: a escola e seu sentido histórico, uma reflexão sobre as abordagens relacionadas ao objeto de

¹ Doutoranda em Educação do Programa de Pós-graduação PUC-Goiás; Integrante do Diretório/CNPq-Grupo de pesquisa “Educação, História, Memória e Culturas em Diferentes Espaços Sociais. E-mail: luciana.luiza11@gmail.com

² Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação pela PUC-Goiás. Integrante do Diretório/CNPq- Grupo de pesquisa “Educação, História, Memória e Culturas em Diferentes Espaços Sociais. E- mail: rosangela.almeida123@hotmail.com

³ Doutora em História Cultural (UNB); Profa. Adjunta da PUC Goiás/PPGE. Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura. Líder do Diretório/CNPq-Grupo de Pesquisa “Educação, História, Memória e Culturas em Diferentes Espaços Sociais”- HENCES/HISTEDBR. E-mail: Zeneide.cma@gmail.com

estudo do projeto de pesquisa⁴ do doutorado. A centralidade deste trabalho- cultura escolar- advém das discussões e reflexões decorrentes da disciplina obrigatória cursada na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, intitulada Seminários II. As orientações e sugestões das docentes dessa disciplina despertaram o interesse em aprofundar o estudo sobre a temática.

O objetivo é o de refletir sobre a escola e seu sentido histórico, trazendo as abordagens dos estudos sobre cultura escolar e cultura da escola.

1 METODOLOGIA

[...] a escola é uma instituição social, historicamente considerada, inserida numa certa realidade na qual sofre e exerce influência. Não é uma instituição neutra perante a realidade social. Deve organizar o ensino, de forma a considerar o papel de cada indivíduo e de cada grupo organizado dentro da sociedade. Sua função, portanto, é preparar o indivíduo proporcionando-lhe o desenvolvimento de certas competências exigidas pela vida social. É também dar-lhe uma compreensão da cultura e uma “visão de mundo” e prepará-lo para cidadania. [...] Assim, a educação escolar é caracterizada por ser uma atividade sistemática, intencional e organizada – organizada no que diz respeito aos conteúdos, e sistemática no que se relaciona aos métodos que utiliza (Schmidt, 1989, p. 12).

Optamos na execução do projeto por uma pesquisa com abordagem qualitativa, que dê voz aos participantes da pesquisa que permita que o pesquisador se envolva mais com a realidade investigada e que proporcione uma compreensão mais profunda dos processos em curso neles, isto é, os significados produzidos pela escola e pelos sujeitos em sua relação com a cultura escolar e a heterogeneidade presente no

⁴ O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de ética da Pontifícia Católica de Goiás, após análise foi dado o parecer substanciado favorável para realização da pesquisa protocolado sob o nº 5.935.174/2023

cenário escolar. Entre as várias possibilidades metodológicas propostas pela abordagem qualitativa selecionamos a pesquisa etnográfica.

Segundo Godoy (1995, p. 28), a etnografia pode ser entendida como a arte e a ciência de descrever culturas ou grupos. A pesquisa etnográfica envolve a descrição de eventos na vida de um grupo (com ênfase nas estruturas sociais e no comportamento dos indivíduos como membros do grupo) e a interpretação do significado desses eventos em termos da cultura do grupo. Estar no relacionamento social de uma pessoa em uma determinada área, principalmente no dia a dia.

O pesquisador se aproxima e observa pessoas, situações, e mantém contato direto e constante com elas, que lhe permite criar novos processos e relacionamentos, interpretá-los. A enquête educacional com foco etnográfico permite observar interações sociais em situações naturais. No nosso caso, tratar-se-á da educação escolar das unidades pioneiras de ensino da cidade de Trindade-GO.

O estudo da cultura escolar certamente requer a definição de duas áreas teóricas centrais: estudos escolares e estudos culturais. Somente com clareza em ambas as áreas será possível buscar sua intersecção em torno da ideia de cultura escolar. Compreender a cultura da escola e tudo o que vem a ser histórico, social, político e cultural.

Assim, a exposição estabelece marcos etnográficos, porque a etnografia consiste no estudo direto da realidade estudada. A pesquisa de campo está no centro da proposta etnográfica; caracteriza-se pela exploração e coleta de dados sobre o ambiente estudado por meio da utilização de diferentes procedimentos e ferramentas como observação, entrevistas e documentos. Neste trabalho serão aplicados esses três diferentes métodos de coleta para nos aproximarmos da realidade escolar.

A observação consiste em identificar e descrever as interações e processos humanos na área estudada fornecendo informações para explorar o contexto escolar e o processo geral de aprendizagem da escola e suas relações. A partir da observação o pesquisador estabelece uma relação de conhecimento com o objeto de investigação.

Reconhecemos que nenhum método é suficiente para captar o fenômeno em todas as suas dimensões, por isso utilizaremos a entrevista como fonte importante para apreensão dos significados atribuídos aos fenômenos observados (Zago et al, 2003).

O documento registra a intenção e a possibilidade de desenvolvimento de uma realidade, e conseqüentemente, primeiro serão coletados documentos escolares para obter informações sobre as escolas e as expectativas associadas por meio da escrita. A utilização desses três procedimentos de coleta de dados subsidiará o processo de triangulação, procedimento utilizado em pesquisas qualitativas para garantir a máxima confiabilidade nos dados obtidos.

O conceito de triangulação significa que uma questão de pesquisa é considerada – ou, em uma formulação construtivista, é constituída – a partir de (pelo menos) dois pontos. Normalmente, a consideração de dois ou mais pontos se materializa usando-se diferentes abordagens metodológicas (Flick, 2009, p. 61).

Em nossa proposta a triangulação foi criada atravessando dados de observações, entrevistas, documentos sob a mesma categoria descritiva. que serão analisados a partir da análise de conteúdo no primeiro nível.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As normas, regras, cultura, ideais, crenças, valores, entre outros, que compõem a instituição, se consolidam quando se reproduzem, pois, a instituição não é um corpo morto que representa um acordo prévio

como as teorias da sociedade, é uma coisa viva em andamento” (Maes, 2011, p. 235). Esta instituição é composta por práticas humanas passadas que encorajaram e forçaram sua existência ao longo do tempo.

A história das instituições não pode se limitar aos aspectos estritamente normativos: a instituição é governada (com formas gerenciais e decisões políticas, periféricas e centrais); é definida por espaços organizados, tempos administrados e modalidades internas de funcionamento; possui figuras profissionais e usuários próprios; possui relações externas com outras instituições, com os contextos ambientais e a dinâmica social (Ragazzini, 1999, p. 25-26).

Portanto o espaço ordenado da escola, o tempo administrativo e o modelo interno de trabalho, consistem na cultura escolar. Não é um elemento que se forma agora ou muda a cada momento, há hábitos que permanecem com pequenas modificações que, por mais que a escola se transforme, as gerações passem, as transmutações sociais e culturais aconteçam, a instituição continua sendo sua. Essas formas de conduta dessa academia são costumes, regras, tempos, espaços, então tem momentos que esse processo marca mais essa instituição, mostrando e construindo a cultura institucional.

Tal marco ocorre quando a instituição de ensino é declarada um espaço próprio. No entanto, para cumprir o objetivo é necessário compreender o cotidiano dessa instituição, a sua gênese, o seu projeto pedagógico, o *ethos* escolar, a sua forma de ser, agir, conceber e representar a vida escolar, a cultura escolar. Consequentemente, visto que existe uma cultura escolar na escola junto com a cultura da escola, é necessário e importante reconstruir nossa investigação, principalmente por causa da história não documentada.

Visualizamos elementos de reprodução como a inserção de novas relações e sujeitos sociais nas escolas a constituição e gestão de uma rede escolar, que possui uma cultura própria, constituída por uma

classe dominante, nesta história não documentada. Assim, conflitos, tensões, contradições, qualidades e ações se criam nessas novas relações estabelecidas entre o homogêneo (escola) e o heterogêneo (novo). Esse novo homem não tem apenas uma história individual, mas também coletiva que o faz agir, o faz pensar, sentir e falar.

Vinão Frago (1994; 1998) destaca-se pela sua produção no campo da cultura escolar e, em particular, no estudo dos tempos (e espaços) escolares como formas culturais. Para este autor, o tempo não é uma categoria neutra e deve ser percebido em termos de sua influência no modo de pensar e na organização do trabalho pedagógico escolar. Ao discutir as reformas escolares, o autor também afirma que tais reformas muitas vezes visam mudar os processos organizacionais, mas sem considerar elementos pedagógicos silenciosos e poderosos como o tempo (e o espaço) escolar.

O estudo da cultura escolar aparece conectado e paralelo às controvérsias sobre o caráter institucional da escola, a história das instituições e seu cotidiano, a organização escolar, as reformas e inovações escolares, a crise escolar e a necessidade de mudança, os estilos organizacionais, o desenvolvimento institucional sustentando tecnologias como desenho de políticas pedagógicas, avaliação institucional e formação de professores, gestão e política educacional. Por esse motivo, dependendo da área de origem do pesquisador, também podem ser localizadas diferentes denominações como cultura escolar, cultura da escolar, cultura organizacional escolar, cultura institucional escolar.

3 CULTURA ESCOLAR E CULTURA DA ESCOLA

Os indivíduos que estão percorrendo os espaços escolares criam e recriam espaços, se apropriam deles, levando consigo o seu *habitus*⁵. (Bourdieu; Chartier, 2012, p. 98).

Ao chegar à escola a criança terá o que Vygotsky (2003) chamou de aprendizado pré- histórico, que decorre de seu desenvolvimento cultural por meio da experiência de comunicação com culturas socialmente organizadas. No entanto, esse processo de aprendizagem é completamente diferente daquele que acontece na escola em que a aprendizagem deve ocorrer por meio de um ensino que promove o desenvolvimento do aluno.

Na construção teórica de Vygotsky (2003, p. 156)., a abordagem da cultura e sua articulação com o conjunto de categorias que ele utilizou podem ser vistas em pelo menos duas relações -cultura no social (histórico) e cultura no aprendizado- e em ambos os casos a cultura na qual ela é e estar envolvido, consistem no processo de mediação.

O que se percebemos é que Vygotsky, valendo-se da cultura não se dedicou a explicar um conceito de cultura, mas a mostrar como ela intervém no desenvolvimento histórico-social, no desenvolvimento das funções mentais e na aprendizagem, enfim, na transformação do ser humano biológico em ser humano social (cultural).

A cultura é parte integrante da vida humana, e não há pessoa no mundo sem cultura. Porque cada um de nós é criador e divulgador de diferentes culturas. No contexto das atividades sociais, as vivências dos sujeitos estão intimamente ligadas à produção da ordem social e

⁵ O *habitus* é um conjunto de princípios geradores de práticas, um sistema de esquema, de percepções e de disposições, mas também é estrutura estruturada e estruturante, que está ligada às relações objetivas em que os agentes estão imersos, havendo percepções pessoais às quais cada um de nós incorpora as situações sociais em que vive e simultaneamente, age (Bourdieu, 2012, p. 25-26).

cultural, dando origem às vivências singulares da pessoa e também contribuindo para a produção e transformação cultural.

Segundo Bruner (2001), a cultura é um conjunto de sistemas simbólicos que permeiam as práticas sociais e as experiências individuais, provendo métodos que usam significado. O mesmo autor destaca que além de ser um conjunto de ferramentas para lidar com o mundo a cultura é "uma forma de lidar com os problemas humanos: com as transações humanas de todos os tipos representadas por símbolos" (p. 99).

Vygotsky (1998) e Bruner (2001) parecem concordar que as escolas servem principalmente como espaços culturais para a troca de conhecimentos e experiências. Dessa forma, a escola também cumpre a função de gerar na consciência de seus atores significados da vida social e cultural da sociedade. Por fim, a escola tem uma função identitária, ou seja, ajuda a promover o desenvolvimento psicológico de cada um de seus atores, desde que sejam reconhecidos como parte de um grupo, de uma geração, de um contexto institucional cujos significados compartilhados contribuem para a vida pessoal e sua identidade.

Os elementos que se formam na cultura escolar são hábitos que permanecem com pequenas modificações, e por mais que a escola mude, as gerações passem, as transformações sociais e culturais aconteçam, eles permanecem próprios da instituição. Apesar disso as pessoas da instituição vivem essa cultura de uma forma estranha. Eles reformulam e abordam as tensões e contradições para criar uma cultura escolar e organizar a vida escolar, o comportamento e as reações nas rotinas escolares. A cultura deve, sem dúvida, estar presente no ambiente escolar, pois também faz parte do processo de ensino-aprendizagem, nutre, socializa e sinaliza para uma aprendizagem mais efetiva, como afirma Vygotsky (1998, p. 87).

Os pesquisadores da "cultura escolar" buscam o *ethos*⁶, a marca ou a identidade cultural de uma escola.

Cultura da escola é a história não documentada, é o cotidiano dessa instituição, acontecimentos, as interações sociais e culturais, as relações de poder, os saberes (re)produzidos, a sua gênese, seu plano pedagógico, o *ethos* escolar, sua maneira de ser, de agir, de conceber e representar a vida escolar (Demenech, 2014, p. 43).

Segundo Lahire (2005), as disposições são incorporadas a partir das experiências sociais de cada indivíduo; são realidades reconstruídas que, como tais, nunca são assistidas diretamente. Os indivíduos vivem em sociedade, e a partir dessa convivência e interação uns com os outros, edificam e fortalecem diversas “qualidades”, modos de pensar, comportamentos e emoções, relacionadas ao processo de socialização em que foram adquiridas.

A cultura escolar é vista como um conjunto de teorias, princípios ou critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo no seio das instituições educativas. Trata-se de modos de pensar e atuar que proporcionam estratégias e pautas para organizar e levar a aula, interatuar com os companheiros e com outros membros da comunidade educativa e integrar-se na vida cotidiana do centro docente (Frago, 1998, p.2).

Segundo Demenech (2014, p. 17; 40) elementos como: regras, normas, ritos, ritmo, ideais, crenças, hierarquias, valores, princípios de ordem e categorização, representações mentais e, como tal, linguagens, simbólicas ou reais significados mais ou menos óbvios, entre outros, que compõem a instituição ou seja, o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, "normalizados", "rotinizados", sob o efeito de imperativos didáticos,

⁶ Conjunto dos costumes e hábitos fundamentais, no âmbito do comportamento (instituições, afazeres etc.) e da cultura (valores, ideias ou crenças), característicos de uma determinada coletividade, época ou região.

costumam constituir o objeto de uma transmissão deliberada no ambiente escolar, a história documentada.

Nessa perspectiva os elementos “formados na cultura escolar”, não criado neste momento ou mude a cada minuto, eles vêm e vão. São costumes que permanecem com pequenas modificações, por mais que a escola se transforme, as gerações atravessem, as transmutações sociais e culturais aconteçam, as características da instituição permanecem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada escola tem uma identidade própria, ou cultura escolar, nascida de suas origens e de suas exigências, mas a cultura escolar ainda existe e se mantém sistematicamente, criando e reproduzindo tensões e contradições entre o velho e o novo.

Compreender a escola como uma realidade historicamente edificada (tradições, sensações, significados, valores, crenças) a partir de cenários globais, condições estruturais e atuação de sujeitos específicos, reproduzindo e modificando dialeticamente produtos sociais.

Embora cada escola tenha uma identidade própria, a cultura escolar baseada nas práticas das pessoas que as compõem, a cultura escolar está presente, institucionalizada, cria e reproduz velhas e novas tensões e contradições. O desenvolvimento institucional parte da tese de que a aprendizagem não é um processo individual, mas coletivo, bem como da ideia de que a escola não é um conjunto de indivíduos, mas um organismo vivo, razão pela qual a aprendizagem deve ser coletiva, institucionalizada e organizada institucionalmente.

A escola tem então o repto de explicar aos ausentes desse compromisso uma visão de mundo onde a colaboração é extremamente

relevante para a formação do caráter social e para o sucesso nas mais diversas áreas da vida. É provável que a escola assumindo um papel de mediadora entre a sociedade e o processo educativo, venha certamente a reescrever a história e a concretizar o propósito de uma educação para a vida a um nível superior.

É imperativo que os educadores enfatizam que cada pessoa desempenha um papel indispensável na convivência e no desenvolvimento social. Consequentemente, espera-se que pesquisas dessa natureza científica possam repercutir, despertar preocupação, provocar discussão e trazer à tona todas as responsabilidades relacionadas ao processo educacional, ou seja, sobre o papel social da escola na sociedade em que está inserida.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. **O sociólogo e o historiador**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- DEMENECH, Flaviana. Dissertação de Mestrado. **Cultura Escolar e Cultura da Escola**: produção e reprodução. Passo Fundo, RS: Universidade de Passo Fundo, 2014.
- FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29, mai. –jun. 1995.
- LAHIRE, Bernard. Patrimônios Individuais de Disposições: para uma sociologia à escala individual. **Revista Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, CIES, n. 49, p. 11-42, 2005.
- MAES, Gautier. A Instituição na filosofia do Merleau-Ponty. In: **VII Seminário de Pós-Graduação em Filosofia da UFSCar**, São Carlos, Anais, São Paulo, 2011, p. 227-236.
- RAGAZZINI, Dario. Os estudos Histórico-Educativos e a História da Educação. In: SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.).

História da educação: perspectivas para um intercâmbio internacional. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 1999.

VÍÑAO FRAGO, A. Tempo, história e educação. **Revista Complutense de Educación**, Madrid, v. 5, n.2, p. 9-45, 1994.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Itinerários da pesquisa: perspectivas em sociologia da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

O PERCURSO HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI (1954-1986)

*Sthefani Bianck Teixeira Ortiz*¹

*Paula Cristina David Guimarães*²

INTRODUÇÃO

Como surge uma pesquisa? Em que momento nos deslocamos de uma mera curiosidade para uma pesquisa sobre determinado tema? É diante dessas perguntas que iniciamos este capítulo, pois, antes de adentrarmos na temática sobre a história do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São João del - Rei que ele aborda, acreditamos ser necessário discorrer sobre como e quando se deu o nosso interesse a respeito dela.

Para tanto, compartilhamos da ideia de Scareli e Fernandes (2016, p. 7) acerca da potência de alguns encontros que acontecem ao longo de nossa trajetória enquanto sujeitos pesquisadores: “Encontros. Encantos. Imagens. Encontros com pessoas, palavras, imagens, ideias que nos encantam e nos movem, aumentam nossa potência de vida, potência-movimento para poder fluir/fugir da paralisia dos pensamentos prontos e das atividades-repetição”.

Com esse trecho, relembramos o encontro que despertou nosso interesse pelo objeto de pesquisa deste trabalho, o XII Congresso Luso

¹ Graduada em Pedagogia e mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares da Universidade Federal de São João del-Rei, bolsista CAPES, E-mail: sthefanibtortiz@gmail.com

² Professora Adjunta do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de São João del-Rei, atuando como docente na graduação e na pós-graduação (Mestrado em Educação), E-mail: pauladavid@ufsj.edu.br

Brasileiro de História da Educação, realizado em 2021, no formato virtual devido à pandemia de COVID - 19, e que foi organizado pelo Grupo de pesquisa em História da Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Na ocasião, assistimos à apresentação do trabalho intitulado “Curso de Pedagogia: história da formação de professores em estados do Centro-Oeste do Brasil (1939-1990)”, de Maria Zeneide de Almeida, Celeida Silva e Alessandra Furtado. A partir disso, surgiu a seguinte indagação: o que se conhece sobre a história e a memória do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)?

Em publicação posterior ao evento, nos anais, Almeida, Celeida Silva e Furtado (2021) afirmaram que, nos últimos anos, houve uma intensificação de pesquisas empenhadas em investigar a história da formação de professores nos campos de estudos da História e da Historiografia da Educação. Segundo as autoras, também tem se ampliado o número de trabalhos que trazem como objeto de estudo a história dos espaços de formação desses sujeitos.

É o caso, por exemplo, de trabalhos que investigam a criação, a constituição e a trajetória histórica do curso de Pedagogia de diversas instituições de Ensino Superior espalhadas pelas regiões do Brasil. Tais trabalhos se desdobram em várias questões e reflexões, relacionadas às mudanças que se deram nos currículos e no processo de formação docente, incidindo sobre a identidade e a atuação dos profissionais, bem como às práticas educativas e às memórias que se desenvolveram nesses ambientes de profissionalização do trabalho do professor.

Foi a partir desse encontro com a pesquisa de Almeida, Celeida Silva e Furtado (2021) que surgiu o nosso interesse de pesquisar o percurso histórico e a memória do curso de Pedagogia da UFSJ, em Minas Gerais. Trata-se de uma instituição que iniciou suas atividades em 1954 como Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras (FDB)

– uma instituição de Ensino Superior confessional católica e particular, criada pela Congregação Salesiana de Dom Bosco.

Ao longo de nossa pesquisa que se encontra em andamento, buscamos fontes que pudessem nos levar a compreender os percursos da criação e da constituição do referido curso nessa instituição: relatórios, convites de formatura, correspondências de alunos e de funcionários da instituição, fotografias, entre outras. Além dessas fontes, consideramos a legislação nacional do curso de Pedagogia, visto que, ao longo dos mais de 60 anos de história, a UFSJ passou por diversas transformações no curso em questão, decorrentes não só de aspectos institucionais, mas também legais, que impactaram no currículo e na formação oferecida ao longo dos anos – como mostramos a seguir.

Sendo assim, trazemos brevemente os principais marcos históricos legais do curso de Pedagogia no Brasil, considerando os trabalhos de Carmem Silva (2003), Cruz (2011) e Saviani (2012), que se debruçaram sobre essa temática.

1 BREVE TRAJETÓRIA HISTÓRICO LEGAL DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

De acordo com os estudos de Carmem Silva (2003), Cruz (2011) e Saviani (2012), o curso de Pedagogia no Brasil é permeado por indefinições em sua identidade ao longo de sua trajetória histórica. Isso se dá devido às mudanças que aconteceram em sua legislação, que trouxe consigo questões a respeito do currículo que deveria ser oferecido, da modalidade, da área de atuação profissional e da duração do curso.

Dentre essas mudanças, quatro se destacam e são consideradas marcos legais que constituíram o referido curso em âmbito nacional: 1) o Decreto-Lei nº 1.190 de 1939; 2) o Parecer nº 251 de 1962; 3) o Parecer

nº 252 de 1969, acompanhado da Resolução nº 2 de 1969; e 4) a Resolução nº 1 de 2006.

O primeiro marco legal é o Decreto-Lei nº 1.190 de 1939, responsável por instituir o curso de Pedagogia no Brasil. Tal legislação reorganizou a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade Nacional de Educação, ambas do Rio de Janeiro, que era a capital do país na época. As faculdades foram unificadas e se tornaram a Faculdade Nacional de Filosofia, cuja estrutura foi dividida em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, juntamente com a seção especial de Didática.

Com esse decreto, os cursos foram organizados em duas modalidades: bacharelado e licenciatura. O de Pedagogia especificamente ficou definido como bacharelado, com duração de três anos. Havia, também, a oportunidade de se obter o diploma de licenciado, com o acréscimo do curso de Didática, que tinha a duração de um ano. Esse esquema de formação ficou conhecido como modelo 3+1, que não só serviu de referência como também se tornou o padrão a ser seguido nas demais instituições de Ensino Superior que ofereciam o curso de Pedagogia (Saviani, 2012).

Já o segundo marco legal se deu em 1962, com o Parecer nº 251 do Conselho Federal de Educação (CFE), que estabeleceu o currículo mínimo do curso de Pedagogia e sua nova duração. No mesmo ano, o Parecer nº 292 do CFE fixou as matérias pedagógicas para a licenciatura e possibilitou que a formação para bacharel e licenciado acontecesse concomitantemente, excluindo o modelo 3+1.

O terceiro marco legal, por sua vez, veio em 1969, através do Parecer nº 252 do CFE, acompanhado da Resolução nº 2, também do CFE. Tal regulamentação manteve a formação de professores para o Ensino Normal, fixou o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia,

porém, o fragmentou em habilitações para a formação de especialistas, sendo elas: Magistério para o Ensino Normal, Administração Escolar, Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. Além disso, foi abolido o grau de bacharel, conferindo apenas o grau de licenciado.

Cruz (2011) salienta que, após o terceiro marco legal, houve um movimento de luta a favor da reformulação e renovação do curso de Pedagogia, marcado por discussões e debates realizados pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Segundo Medeiros, Araújo e Santos (2021), essa entidade se articulou com a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e se tornou a principal instância a defender que a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil deveria ser realizada no Ensino Superior, mais especificamente, na licenciatura em Pedagogia.

Mais de três décadas depois, em 2006, surgiu o quarto marco legal: a Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Pleno (CP). Tal legislação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, criando uma formação em que o pedagogo pudesse atuar tanto no ensino, quanto na organização e na gestão do trabalho pedagógico em diferentes contextos e espaços educacionais.

Com a instituição dessas diretrizes, instituíram-se também debates sobre o currículo, a formação e a atuação do pedagogo – que se encontram em discussão ainda hoje. A esse respeito, Delgado (2023, p. 21) afirma que “o curso de Pedagogia representa um campo de continuidades-descontinuidades, consensos-dissensos, convergências-divergências, enfim, de idas e vindas”.

É diante desse cenário de mudanças e indefinições legislativas que se constituiu a história dos cursos de Pedagogia em diversas instituições

de Ensino Superior espalhadas pelo país, inclusive na UFSJ, conforme apresentamos a partir de agora.

2 O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI E SUA TRAJETÓRIA INICIAL PELA FACULDADE DOM BOSCO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS

2.1 O LEVANTAMENTO DAS FONTES

Além das mudanças decorrentes de aspectos legais a nível nacional, o curso de Pedagogia da UFSJ vivenciou muitas mudanças internas no decorrer de sua trajetória. Como já mencionamos, suas atividades começaram juntamente com a inauguração da FDB em 1954. Anos depois, em 1986, houve a junção e a federalização dessa faculdade com outras duas de que eram mantidas pela Fundação Municipal de São João del - Rei: a Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis (FACEAC) e a Faculdade de Engenharia Industrial (FAEIN), transformando-se em Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei (FUNREI). Já em 2002, a FUNREI se tornou a UFSJ.

Embora o curso de Pedagogia tenha presenciado todas essas mudanças institucionais, que se tornaram parte da sua história, corroboramos a ideia de Sanfelice (2021), compreendendo que, ao tomar a decisão de pesquisar a história de uma instituição escolar, o condicionante inicial que se coloca é o da temporalidade, em que acaba se fazendo necessário priorizar apenas um determinado período. Sendo assim, neste trabalho, damos enfoque aos primeiros anos de atividade do curso em questão, quando esteve sob a gestão dos salesianos pela FDB (1954-1986).

Com esse recorte temporal delimitado, nos deslocamos em busca de fontes que nos ajudassem a compreender a criação do curso de Pedagogia na instituição em foco e outras questões que ocorreram no

início de suas atividades. Segundo Nosella e Buffa (2013, p. 58), “um objeto de pesquisa nunca é dado, é construído”. Isso significa que, ao longo do processo, o pesquisador encontra e percebe um conjunto de possibilidades e, aos poucos, vai desenvolvendo seu objeto. Essa construção, por sua vez, depende de alguns fatores, como a existência de fontes e o acesso a elas.

Em nosso caso, as buscas aconteceram inicialmente no arquivo permanente da UFSJ, porém, não encontramos nada em relação ao período delimitado para a investigação. Em meio a esse processo, tomamos conhecimento da existência de fontes sob a guarda do Centro Salesiano de Documentação e Pesquisa, localizado na cidade de Barbacena, em Minas Gerais. A partir disso, foi possível levantar fontes sobre a trajetória da FDB, juntamente com documentos relacionados ao curso de Pedagogia: relatórios, convites de formatura, apostilas, cartas de alunos e funcionários da instituição, fotografias, *scripts* de propagandas para o rádio, listas de matriculados, regimento interno da faculdade com grade curricular, entre outros.

Com algumas dessas fontes e juntamente com estudos realizados anteriormente acerca da trajetória e atuação dos salesianos em São João del – Rei, buscamos trazer de forma breve detalhes de como se deu a criação da instituição observada no município.

2.2 BREVE HISTÓRICO DA CRIAÇÃO DA FACULDADE DOM BOSCO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS EM SÃO JOÃO DEL-REI

Os salesianos chegaram em São João del-Rei em 1936, mas foi somente entre 1939 e 1940 que eles começaram a estabelecer suas atividades na cidade. Dentre essas atividades, destacamos obras e instituições criadas com o apoio da população, como o Colégio São João,

a Paróquia Dom Bosco, os oratórios festivos e a Escola Agrícola Pe. Sacramento. De acordo com Passos Júnior (2013, p. 2),

A chegada dos salesianos numa cidade seguia em geral um roteiro pré-estabelecido:

fundava-se um oratório festivo, uma obra social e escola, sequencialmente ou concomitantemente e, eventualmente uma escola profissional. Não se pode, portanto, falar em fundação de faculdades salesianas, sem se considerar, anteriormente a implantação dessas estruturas materiais em geral amplas e grandiosas. Quando as faculdades foram criadas, já existia uma infraestrutura física construída, que facilmente se adequava a essa nova finalidade.

Em 1948 devido a uma reorganização que aconteceu das obras sociais e das comunidades salesianas, a congregação se divide no Brasil em duas inspetorias: a Inspetoria de Nossa Senhora Auxiliadora com a sede em São Paulo e a nova Inspetoria de São João Bosco, que tinha como sede a cidade Niterói. A partir dessas mudanças, a nova inspetoria precisava criar um instituto filosófico e pedagógico de formação para os seminaristas, que após se formarem poderiam exercer o papel de professores nos colégios salesianos. Devido a comunidade salesiana em São João del-Rei já estar estabelecida e consolidada nesse período escolheram a cidade para se tornar sede do novo Instituto de Filosofia e Pedagogia, que foi destinado para a formação dos internos. (PASSOS JÚNIOR;2013, SILVA,2023).

Ademais faz-se necessário destacar um acontecimento que foi incisivo para a criação da faculdade na cidade: a instituição da Constituição Federal de 1946, a qual determinou que, para exercer o magistério, era obrigatório passar por um concurso de títulos reconhecido pelo Estado. Tal norma legal implicava diretamente na atuação dos colégios salesianos, pois os sacerdotes da congregação se formavam nos seus Institutos de Filosofia e Pedagogia e passavam a

ministrar aulas nesses mesmos contextos³ – que não eram credenciados pelo governo.

A liderança salesiana do país realizou algumas tentativas junto ao Ministério da Educação, solicitando que a atuação dos sacerdotes permanecesse pelo menos em seus colégios. Apesar de tal proposta não ter sido aceita pelo governo, foi apontada a possibilidade de criarem suas próprias faculdades. Sendo assim, em 1952, foi fundada a Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena.

Após a criação da primeira faculdade salesiana na cidade de Lorena, em 27 de outubro de 1953, o Decreto nº 34.392 concedeu a autorização para o funcionamento da FDB em São João del-Rei (Passos Júnior, 2013; Renê Silva, 2023).

As fontes que coletamos mostram que, em São João del-Rei, se fez propícia a criação da faculdade salesiana, justificada pela estrutura já existente do Instituto de Filosofia e Pedagogia e pela localização próxima aos grandes centros, a capital do estado – Belo Horizonte e a capital federal da época – Rio de Janeiro.

A instituição foi inaugurada em março de 1954, com a oferta de cursos de Filosofia, Pedagogia e Letras neolatinas clássicas e anglo-germânicas. O arquivo intitulado “Razões da Fundação da Faculdade Dom Bosco em São João del-Rei” aponta os motivos de terem escolhido fundar a instituição na referida cidade

[...] consideramos inicialmente os motivos de ordem geográfica: 1º. Existiam em Minas somente 3 Faculdades de Filosofia: Belo Horizonte, Uberaba e Juiz de Fora.

2º. A zona sul estava completamente desprovida de uma escola desta natureza.

Facilidades

³ Havia, entre os salesianos, uma formação acadêmica para que seus membros pudessem atender às necessidades e demandas de seus estabelecimentos, inclusive na área educacional (Batista, 2022).

São João del Rei foi julgada e com muita razão o lugar mais indicado para a abertura de uma Faculdade deste tipo, porque:

1º. Detentora de uma Biblioteca bem sortida

2º. O corpo de professores destinados ao ensino da Filosofia, bastante preparado.

3º. Os clérigos seriam o elemento utilizável por parte da Congregação Sales.

4º O exemplo aproveitável e os bons resultados de Lorena... (Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras, 1955).

Inicialmente, somente o público interno era atendido, ou seja, nos dois primeiros anos de funcionamento da instituição era permitido a formação apenas os clérigos salesianos.

Imagem 1 – Fachada da Faculdade Dom Bosco em São João del-Rei com os clérigos



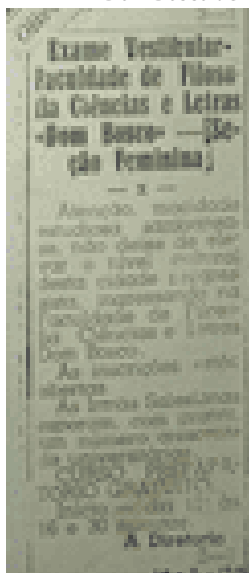
Fonte: Centro Salesiano de Documentação e Pesquisa (sem data).

A partir desse breve histórico de criação da faculdade, adentramos de forma específica na subseção seguinte sobre o curso de Pedagogia na instituição pesquisada, e buscamos nos atentar sobre alguns aspectos ao longo de sua trajetória.

2.3 O CURSO DE PEDAGOGIA

Como já exposto, o curso de Pedagogia iniciou suas atividades juntamente com a criação da FDB. Seguindo a legislação vigente na época, era conferido aos formandos o grau de bacharel e licenciado. Em 1956, as portas da instituição se abriram para o público externo. Nesse caso, aqueles que se interessassem em ingressar em um dos cursos nela oferecidos poderiam prestar o exame vestibular. Em uma nota sobre o exame vestibular de 1957, divulgada no jornal Gazeta de Minas, localizado na cidade de Oliveira, em Minas Gerais, é visto que as irmãs salesianas ofereciam um curso preparatório gratuito para as moças interessadas em ingressar na instituição.

Imagem 2 – Nota do Jornal Gazeta de Minas sobre o exame vestibular da Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras



Exame Vestibular – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras – Dom Bosco – [Seção Feminina]
Atenção mocidade estudiosa sanjoanense, não deixe de elevar o nível cultural desta cidade progressista, ingressando na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco.
As inscrições estão abertas.
As irmãs Salesianas esperam com prazer, um número crescente de universitárias.
CURSO PREPARATÓRIO GRATUITO
Início – dia 11 às 16 e 30 minutos.
A Diretoria
(GAZETA DE MINAS, 1957).

Fonte: Centro Salesiano de Documentação e Pesquisa (1957).

De acordo com a lista de matrículas encontrada no acervo do Centro Salesiano de Documentação e Pesquisa, no primeiro ano de abertura de vagas ao público externo, somente mulheres se matricularam, contabilizando um total de 22 alunas, sendo 15 do curso de Pedagogia. Já nos anos seguintes, conforme evidencia a documentação consultada, o curso em relação aos outros cursos oferecidos detinha o maior número de estudantes matriculados da instituição, e atendia em sua maioria o público feminino.

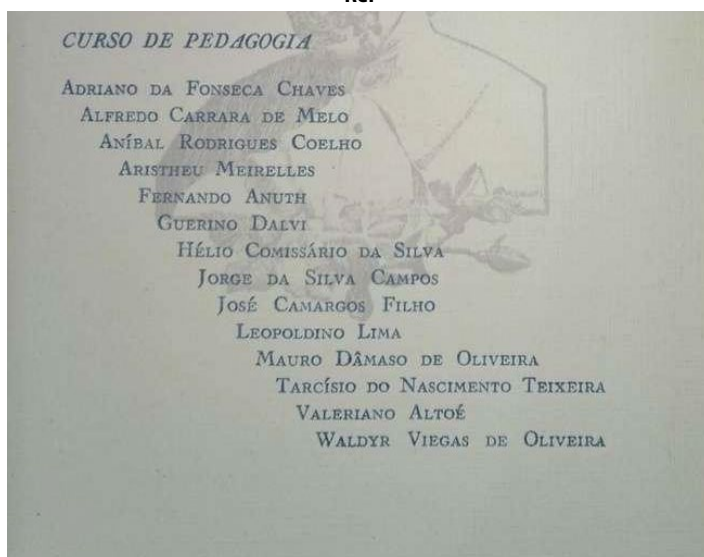
Esse processo de entrada das mulheres na faculdade foi relatado em uma carta de 1968, endereçada ao Pe. Décio Batista Teixeira – Inspetor da Inspetoria de São João Bosco. Nela, os padres salesianos detalharam como se deu a entrada do público feminino em uma instituição que, até então, era totalmente fechada ao público clerical masculino. Também é possível observar, nessa correspondência, como aconteceu esse contato inicial entre os clérigos e as novas alunas.

Fez-se então um esforço imenso, mantendo dois cursos paralelos: um para os clérigos e outro para as alunas externas (inicialmente só apareceram alunas). Surgiram depois os rapazes. Com quem deveria assistir as aulas? Com as moças não era possível porque as irmãs se opunham à entrada de rapazes em sua casa onde as aulas eram ministradas. Conosco não era então possível porque os clérigos deveriam ter suas aulas à parte. Depois de muita discussão e muita peleja, as irmãs permitiram que os rapazes frequentassem as aulas com as moças e as irmãs. Posteriormente, após a visita extraordinária do Pe. Pianazzi, foram os rapazes admitidos a terem aulas com os clérigos uma vez que o visitador não achou nenhum inconveniente nisto. Várias vezes perguntávamos a nós mesmos se tinha sentido mantermos dois cursos paralelos com poucos alunos em ambos e com número tão reduzido de professores (Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras, 1968).

A partir dessa fonte, percebemos que, inicialmente, o curso para o público externo foi ministrado no prédio ao lado da FDB, sob responsabilidade das irmãs salesianas⁴.

Diante dessas questões, é importante destacar que a primeira turma a se graduar em Pedagogia, em 1958, foi totalmente masculina, como pode ser visto no convite de formatura a seguir.

Imagem 3 – Convite da primeira formatura da Faculdade Dom Bosco em São João del-Rei



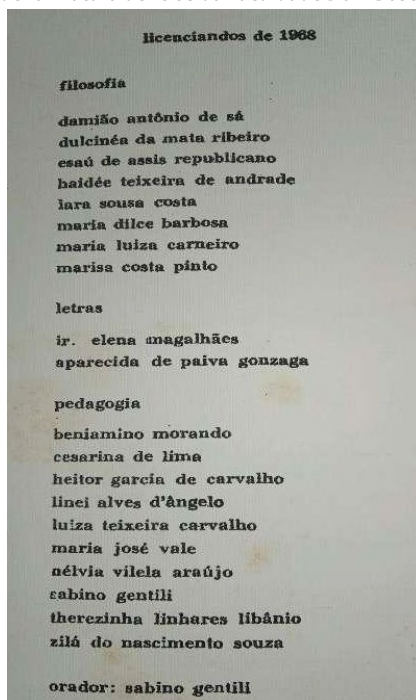
Fonte: Centro Salesiano de Documentação e Pesquisa (1958).

Para Moreira e Sales (2019), os convites de formatura se consolidaram como fonte histórica privilegiada, pois são registros da memória de gerações de estudantes. Em nossas buscas no acervo do Centro Salesiano de Documentação e Pesquisa, encontramos outros

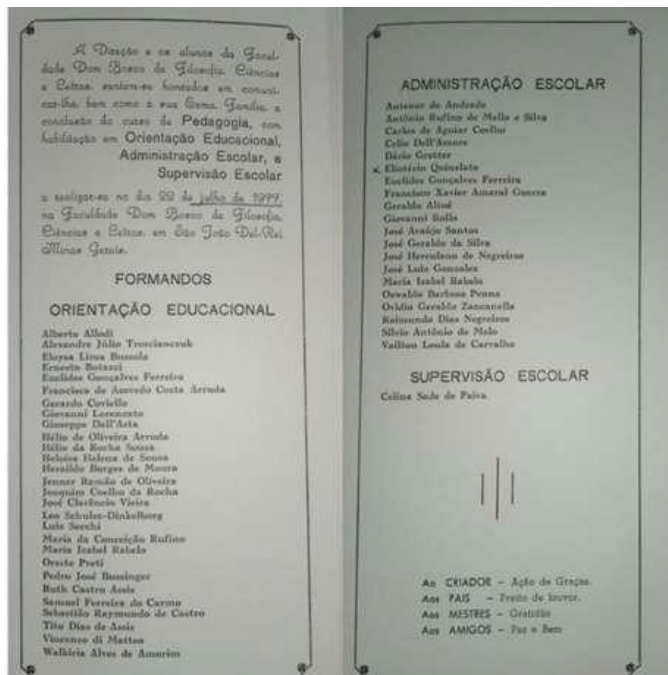
⁴ Paralelamente à Congregação Salesiana, Dom Bosco havia fundado também em Itália uma congregação destinada a ter uma missão análoga à dos salesianos, junto à juventude feminina, com o nome de Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora, o processo de chegada delas ao Brasil teve início em 1892, e iniciaram sua atuação na área educativa e assistencialista (Azzi, 1983).

convites que nos permitiram observar, por exemplo, as mudanças que ocorreram na formação dos estudantes de Pedagogia ao longo desse período a partir dos marcos legais. Como por exemplo no convite do ano de 1968, em que podemos observar sobre a retirada do grau de bacharelado do curso, no qual passou a oferecer apenas o grau de licenciado, diante do o Parecer nº 251 de 1962. E também o convite de 1977, em que nos atentamos sobre a questão das habilitações criadas a partir da instituição do Parecer nº 252 de 1969, acompanhado da Resolução nº 2 de 1969.

Imagem 4 – Convite de formatura de 1968 da Faculdade Dom Bosco em São João del-Rei



Fonte: Centro Salesiano de Documentação e Pesquisa (1968).

Imagem 5 – Convite de formatura de 1977 da Faculdade Dom Bosco em São João del-Rei

Fonte: Centro Salesiano de Documentação e Pesquisa (1977).

Carmem Silva (2003) e Saviani (2012) apontam que as constantes mudanças curriculares decorrentes da legislação nacional resultaram em uma falta de identidade do curso de Pedagogia e da atuação do profissional ao longo de sua trajetória histórica. Como exemplo disso, o documento denominado *Composição Curricular do curso de Pedagogia*, produzido pela FDB em 1972, nos permitiu identificar um episódio em que os próprios estudantes indagam a formação dada pela instituição e a finalidade do curso em questão.

Várias foram as vezes em que os alunos ou turmas inteiras procuraram a diretoria da FDB; no sentido de que se esclarecesse várias dúvidas referentes ao curso... A primeira é negativa e sua característica se manifesta entre aqueles que pedem esclarecimentos, que reclamam e até mesmo maldizem do conteúdo do curso de pedagogia, refletindo uma

situação bastante triste da realidade educacional superior. Perguntas como: “que é afinal o curso de pedagogia? ”, reclamações como: “não sei para que tanta filosofia, tanta estatística, tanta psicologia” (Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras, 1972, p. 1).

Diante das fontes apresentadas, é possível compreender como se deu o processo de criação e constituição do referido curso, bem como depreender algumas características ligadas à formação oferecida durante a gestão dos salesianos, à organização curricular e o público atendido nos primeiros anos de atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo contempla uma pequena parte do percurso histórico do curso de Pedagogia da UFSJ, que já possui mais de 60 anos. Como ainda nos encontramos em processo de pesquisa, acreditamos que diversas outras questões e fontes poderão ser encontradas e analisadas futuramente.

Por ora, acreditamos que estamos contribuindo para tornar conhecida a história e a trajetória de um dos cursos mais antigos da instituição em foco que, apesar de ainda ser desconhecido por grande parte dos seus discentes, docentes e egressos, corresponde ao principal responsável pela formação de pedagogos (as) não só de São João del-Rei, mas também das demais cidades ao redor.

Entendemos, portanto, que conhecer o percurso histórico da Pedagogia na UFSJ nos leva, de alguma forma, a conhecer também como os percursos da formação docente se deram ao longo dos anos na região que se localiza, denominada como Campo das Vertentes, em Minas Gerais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de.; SILVA, Celeida Maria da Costa de Souza e.; FURTADO, Alessandra Cristina. Curso de Pedagogia: história da formação de professores em estados do Centro-Oeste do Brasil (1939-1990). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 12., 2021, Cuiabá. **Anais** [...]. Cuiabá: UFMT, 2021. p. 336-347. Disponível em: <https://gem.ufmt.br/xii-colubhe/anais.html>. Acesso em: 7 abr. 2022.
- AZZI, Riolando. **Os salesianos no Brasil à luz da História**. São Paulo: Ed. Salesiana Dom Bosco, 1982.
- BATISTA, Rodolfo Luís Leite. **Para orientar a juventude: a construção de um projeto salesiano de psicologia escolar e educacional**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2022.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Brasília, DF: Presidência da República, 1939. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm. Acesso em: 21 abr. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 251, de 11 de abril de 1962. Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, DF, v. 1, n. 11, p. 59-65, 1962.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 252, de 11 de abril de 1969. Estudos pedagógicos superiores: mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, DF, v. 1, n. 100, p. 101-117, 1969.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 2, de 11 de abril de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia. **Documenta**, Brasília, DF, n. 100, p. 113-117, 1969.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 143, n. 92, p. 11-12, 2006. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=16/05/2006&jornal=1&pagina=11&totalArquivos=80>. Acesso em: 21 abr. 2022.

CRUZ, Giseli Barreto. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história de formação com pedagogos primordiais. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

DELGADO, Adriana Patrício. Elementos representativos do percurso do curso de Pedagogia no Brasil: a dimensão histórico-legal em pauta. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 26, p. 1-24, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/21308>. Acesso em: 1 set. 2023.

FACULDADE DOM BOSCO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS. **Razões da fundação da Faculdade Dom Bosco em São João del-Rei**. São João del-Rei: Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras, 1955.

FACULDADE DOM BOSCO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS. **Carta ao** Pe. Décio Batista Teixeira - Inspetor da Inspetoria de São João Bosco. São João del-Rei: Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras, 1968.

FACULDADE DOM BOSCO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS. **Composição curricular do curso de pedagogia**. São João del-Rei: Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras, 1972.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. O curso de pedagogia no Brasil: uma análise sobre sua história e identidade (1939-2019). **Interfaces da Educação**, [S. l.], v. 12, n. 34, p. 561-588, 2021. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5447>. Acesso em: 4 jan. 2024.

MOREIRA, Samantha Cidaley de Oliveira; SALES, Rosemary do Bom Conselho. Os convites de formaturas e os traços da identidade profissional no campo do Design para Ambientes. **Diverge**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 48-55, 2019. Disponível em: <https://diverge.ellopub.com/index.php/div/article/view/35>. Acesso em: 9 jan. 2024.

NOSSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições Escolares**: por que e como pesquisar. 2. ed. Campinas: Alínea, 2013.

PASSOS JÚNIOR, Dilson. Os primórdios do Ensino Superior no Brasil: uma abordagem histórica. **Revista de Ciências da Educação**, v. 27, p. 19-44, 2013. Acesso em: Disponível em: https://www.academia.edu/11428370/OS_PRIM%C3%93RDIOS_

DO_ENSINO_SUPERIOR_SALESIANO_NO_BRASIL_uma_abordagem_hist%C3%B3rica . Acesso em: 15 jul. 2023.

SANFELICE, José Luís. História das instituições escolares. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura *et al.* (Org.). **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2021. p. 104-124.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCARELI, Giovana; FERNANDES, Priscila Correia. **O que te move a pesquisar?** Ensaio e experimentações com cinema, educação e cartografia. 1. ed. Porto Alegre: Sulina, 2016.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Renê Augusto Vilela da. Uma contribuição aos estudos sobre a história dos salesianos em São João del-Rei - Minas Gerais (1936-1953). **Revista História em Curso**, Belo Horizonte, v. 5, n. 7, p. 308-324, 2023. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/historiaemcurso/article/view/31007>. Acesso em: 12 jul. 2023.

DO PESSOAL ADMINISTRATIVO DA ESCOLA NORMAL DE ANNAPOLIS/GO (1931): OS PRIMEIROS DIRETORES

*Tarsio Paula dos Santos*¹

*Sandra Elaine Aires de Abreu*²

*Alda Franciele Gomes Alves*³

INTRODUÇÃO

A partir da segunda década do século XX, influenciado pelos estados mais progressistas do Brasil à época, tais como São Paulo, o estado de Goiás vivenciou um processo de remodelação dos ensinos primário e normal (Santos, 2023).

Segundo Nepomuceno (1994), a política educacional goiana atuou para a valorização e a expansão das escolas normais no território goiano, com vista de formar um maior quantitativo de professores nos princípios da renovação pedagógica para a superação do modelo de ensino tradicional e o combate ao analfabetismo, o inimigo do progresso nacional e local à época.

Nesse contexto, a Escola Normal de Annapolis/GO⁴ foi criada na referida cidade do interior goiano no ano de 1931 (Santos; Abreu; Costa,

¹ Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e graduado em Pedagogia pela Universidade Evangélica de Goiás (UniEVANGÉLICA), Universidade Estadual de Goiás (UEG). E-mail: tarsio13@hotmail.com .

² Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Doutora em Educação, História, Política e Sociedade pela Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC/SP), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Graduada em História pela Universidade Federal de Goiás e em Pedagogia pela Universidade Evangélica de Goiás (UniEVANGÉLICA), Docente na Universidade Estadual de Goiás (UEG). E-mail: sandraeaa@yahoo.com.br.

³ Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e graduada em Pedagogia pela Universidade Evangélica de Goiás (UniEVANGÉLICA), Universidade Evangélica de Goiás (UniEVANGÉLICA). E-mail: pedagogaaldafranciele@gmail.com.

⁴ Conservou-se a denominação encontrada nas fontes históricas consultadas.

2022). Seguindo as prescrições estaduais, o Decreto n. 659/1931, a Escola Normal anapolina ofertava dois cursos, sendo o complementar com dois anos de duração e o normal com quatro anos de duração. Tal estabelecimento funcionou ininterruptamente entre 1931 e 1937, formando em cada ano professores primários (Santos; Abreu, 2022).

Mediante o Decreto n. 659/1931, o pessoal administrativo da Escola Normal de Annapolis/GO era composto por: diretor, vice-diretor, secretário, tesoureiro, disciplinário, inspetora, porteiro e servente (Goyaz, 1931).

Considerando o diretor, os documentos analisados apontaram que tal cargo na referida instituição foi ocupado por três pessoas distintas. Diante disso, surgiu a seguinte problemática: Quais eram os perfis dos primeiros diretores da Escola Normal de Annapolis/GO em seu ano inaugural (1931)? Nessa ótica, a pesquisa em questão objetiva analisar o perfil dos primeiros diretores da Escola Normal de Annapolis/GO em seu ano inaugural (1931).

Tal estudo insere-se no campo da História da Educação, sendo seu eixo temático a História das Instituições Escolares. Já como perspectiva historiográfica, seguiram-se os pressupostos teórico-metodológicos da História Cultural.

Herdeira da terceira geração da Escola dos *Annales*, a História Cultural configura-se como uma renovação nas pesquisas históricas com novas possibilidades de temas, objetos, sujeitos e abordagens para a escrita da História (Burke, 1992; Pesavento, 2012).

Nessa ambiência, as metodologias adotadas no desenvolvimento dessa investigação foram a pesquisa bibliográfica, cujos principais autores foram Borges (1975), Moraes (2012), Santos (1994; 1995), Santos e Abreu (2022), Santos, Abreu e Costa (2022) e Santos (2023), e a análise documental, considerando o seguinte *corpus* documental: Decreto n.

659/1931 (Regulamento do Ensino Normal e Complementar de Goiás), Estatutos da Escola Normal de Anápolis/GO (1931) e o Livro Atas de Reunião da Congregação da Escola Normal de Anápolis/GO (1931 a 1937).

1 A CRIAÇÃO DAS PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO NORMAL EM SOLO ANAPOLINO: O INSTITUTO DE CIENCIAS E LETRAS (1927) E A ESCOLA NORMAL DE ANAPOLIS/GO (1931)

Segundo Santos (2023), a criação das primeiras instituições de ensino normal em Anápolis/GO ocorreu em um período de intenso desenvolvimento econômico, urbano e de prestação de serviços do referido município, convertendo-o como cidade de influência na região em que estava inserido.

Nessa configuração, verificou-se também o aumento das demandas educacionais da população local e das cidades vizinhas, o que resultou na criação do primeiro educandário modular de ensino primário, o Grupo Escolar “Dr. Brasil Caiado” em 1926 (Abreu; Souto, 2015), e do educandário de ensino normal, o Instituto de Ciencias e Letras em 1927⁵ (Santos, 2023).

⁵ Não foi encontrado nenhum registro fotográfico do prédio em que funcionava o referido instituto.

Imagem 1 – 1ª Sede do Grupo Escolar “Dr. Brasil Caiado” (1926)

Fonte: Abreu; Souto (2015).

No tocante ao ensino normal, o Instituto de Ciências e Letras foi criado por iniciativa do advogado paulista Carlos Pereira de Magalhães (Bretas, 1991; Moraes, 2012), haja vista que a cidade de Anápolis/GO não contava com nenhuma instituição que atendesse às necessidades educacionais da mocidade local até então. Diante disso, Ferreira (2011) destacou que os filhos da elite anapolina, para dar continuidade à vida escolar após o ensino elementar, eram enviados à capital goiana ou a outros estados vizinhos, tais como Minas Gerais.

O Instituto de Ciências e Letras, implementado em 1927, era uma instituição que oferecia o ensino normal. Entre 1927 e 1928, o curso normal do Instituto era equiparado ao programa estadual e, entre 1927 e 1931, tal estabelecimento recebia auxílio do Governo de Goiás, por meio de subvenções. A partir de 1930, o referido estabelecimento de ensino apresentou problemáticas organizacionais e pedagógicas que comprometeram a qualidade do ensino e o seu funcionamento (Santos, 2023).

Diante disso, no início de 1931, autoridades e lideranças locais, com o intento de resolver os dilemas do Instituto anapolino, conseguiram ajuda do Governo de Goiás, que enviou o professor do Lyceu goiano, Dr. Victor Coelho de Almeida, para reorganizar o educandário em questão. Tal auxílio foi recusado pela diretoria do Instituto de Ciencias e Letras, o que resultou na ideia de criação da Escola Normal de Annapolis/GO (Escola Normal de Annapolis/GO, 1931; Santos; Abreu; Costa, 2022).

A Escola Normal de Annapolis/GO foi criada em sessão solene no prédio do Grupo Escolar de Anápolis no dia 04 de abril de 1931. Nessa ocasião, também foi escolhido o pessoal administrativo, o corpo docente e uma comissão para elaboração do regimento escolar interno na observação da política do ensino normal goiano, o Decreto n. 659/1931. O documento criado e aprovado pela Secretaria do Interior recebeu o nome de “Estatutos” (Escola Normal de Annapolis/GO, 1931 a 1937).

Tal documento organizava a Escola Normal de Annapolis/GO quanto aos cursos, ao pessoal administrativo e as suas incumbências, aos deveres e direitos dos alunos, aos exames e à avaliação da aprendizagem, aos métodos de ensino, entre outros aspectos (Escola Normal de Annapolis/GO, 1931).

Seguindo a organização estipulada pelo “Estatutos”, a Escola Normal de Annapolis/GO vigorou até o ano de 1937, quando, em fevereiro do citado ano, decidiu-se pela entrega da administração e direção da escola às irmãs salesianas, filhas de Maria Auxiliadora, conforme o fragmento abaixo:

[...] entregam, em caráter definitivo a administração e a direção da [...] Escola Normal, e seu curso Complementar, ao Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora, ou Salesianas de D. Bosco [...] concordando na substituição da actual denominação ‘Escola Normal de Annapolis’ pelo de ‘Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora’ (Escola Normal de Annapolis/GO, 1931 a 1937, grifos do autor).

Tal episódio acima evidenciado marcou o fim da trajetória da Escola Normal de Anápolis/GO, tendo em vista que, em seu lugar, fundou-se um educandário exclusivo para a instrução das moças anapolinas: a Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora. Mesmo assim, destaca-se a relevância da Escola Normal de Anápolis/GO que, durante os anos de 1931 a 1937, formou normalistas para atuação no ensino primário dentro de um contexto de renovação educacional em Goiás.

2 OS PRIMEIROS DIRETORES DA ESCOLA NORMAL DE ANÁPOLIS/GO (1931): CHRISTALINO BERNADINO DA COSTA, DR. VÍCTOR COELHO DE ALMEIDA E CONEGO ABEL RIBEIRO CAMELO

Mediante a organização do pessoal administrativo da política educacional goiana, a partir do Decreto n. 659/1931, no contexto das escolas normais do estado, destaca-se o diretor escolar (Goyaz, 1931).

Para pleitear ao cargo, era realizada uma eleição interna através de votação por escrutínio secreto pela Congregação da Escola. Quando eleito, a este lhe incumbia a responsabilidade pela eficácia do ensino ministrado na escola, além de manter a ordem e higiene (Escola Normal de Anápolis/GO, 1931). Para além disso, dentre as outras atribuições do diretor estavam:

- 1) Convocar e presidir as reuniões da Congregação;
- 2) designar substitutos aos professores, em suas faltas;
- 3) rubricar e assinar termos nos livros de escrituração da Escola;
- 4) visar as folhas de pagamentos;
- 5) fiscalizar o ensino e assistir às aulas;
- 6) apresentar relatório anual à Secretaria do Interior;
- 7) encerrar o livro de Ponto;
- 8) organizar horários;
- 9) atender as reclamações justas dos alunos;
- 10) representar a E. Normal em atos públicos;

- 11) inspecionar a disciplina e os exames;
- 12) admoestar, punir, demitir empregados;
- 13) admoestar os professores que transgredirem o regulamento, e levar os casos graves ao julgamento da Congregação;
- 14) consultar Bancos de Honra;
- 15) mandar boletins bimestrais aos pais dos alunos;
- 16) providenciar para a imediata substituição do docente, que faltar cinco dias consecutivos (Escola Normal de Annapolis/GO, 1931, p. s/n).

Pelo excerto acima, pode-se perceber que o diretor escolar era responsável pelas questões morais, pedagógicas e higiênicas, além de ser o representante da Escola Normal Anapolina diante do poder público estadual e da sociedade.

Durante seu primeiro ano de funcionamento, em 1931, o educandário em questão teve três diretores distintos, a saber: o cirurgião dentista Christalino Bernardino da Costa, o professor doutor Victor Coelho de Almeida e o Cônego Abel Ribeiro Camelo (Escola Normal de Annapolis/GO, 1931 a 1937).

Nesse contexto, o primeiro diretor foi escolhido na sessão solene de criação da Escola Normal de Annapolis, sendo ele Christalino Bernardino da Costa⁶. Este assumiu o cargo de maneira provisória, entre os meses de abril e maio do ano corrente (Escola Normal de Annapolis/GO, 1931 a 1937).

Christalino Bernardino da Costa (1895 – 1967) era cirurgião dentista, nascido em Uberaba, Minas Gerais (Borges, 1975). Considerando sua influência na cidade e sua profissão na área da saúde, inferiu-se que este se enquadrava no perfil para a diretoria da Escola Normal de Annapolis/GO, principalmente no que tange às questões de higiene. Mediante o Livro de Atas de Reuniões da Congregação (Escola

⁶ Não foi encontrado nenhum registro fotográfico do referido diretor escolar.

Normal de Annapolis/GO, 1931 a 1937), a atuação do referido diretor interino foi breve, resumindo-se em convocar e presidir reuniões da Congregação, organização dos quadros docentes e análise e aprovação junto ao governo estadual do “Estatutos”.

Ademais, seguindo às prescrições do Decreto n. 659/1931, o Regulamento do ensino complementar e normal de Goiás, realizou-se a primeira eleição no âmbito da Congregação da Escola Normal de Annapolis/GO para escolha do primeiro diretor legal do estabelecimento de ensino em análise, haja vista que sua escolha deu-se através da observação das prescrições estaduais vigentes, Decreto n. 659/1931. Como resultado unânime desse processo, foi eleito ao cargo o professor de filosofia do Lyceu de Goyaz, Dr. Victor Coelho de Almeida (Escola Normal de Annapolis/GO, 1931 a 1937).

Imagem 2 – Dr. Victor Coelho de Almeida



Fonte: Santos (1995, p. s/n).

Victor Coelho de Almeida (1879 – 1944) era sacerdote da Igreja Católica e doutor em Filosofia e Teologia pelo Colégio Pio Latino-Americano de Roma, na Itália. Este possuía experiências tanto no sacerdócio de igrejas, como no magistério e na direção escolar em seminários católicos do Rio de Janeiro. Além disso, Victor Coelho de Almeida era professor catedrático do Lyceu de Goiás (Santos, 1994; 1995).

A partir da análise do perfil acadêmico e profissional de Victor Coelho de Almeida, tem-se que sua eleição para a diretoria da recém-criada Escola Normal Anapolina em maio de 1931 atendia aos quesitos requeridos para o cargo com responsabilidades de zelar para tornar o ensino eficaz, bem como pela manutenção da ordem e higiene exigidos para o bom andamento da Escola Normal em questão.

No tocante à atuação do referido diretor escolar, Victor Coelho de Almeida esteve à frente da Escola Normal de Annapolis/GO entre maio e outubro de 1931. Neste período, ele atuou principalmente para o bom funcionamento da escola com vistas de obtenção do reconhecimento permanente da Escola Normal junto ao programa oficial do estado de Goiás, na superação de uma crise financeira interna e no projeto de construção do prédio escolar próprio, considerando que, em seu ano inaugural, o referido educandário anapolino funcionou no prédio do Grupo Escolar local. Contudo, este último aspecto não foi, de fato, concretizado (Escola Normal de Annapolis/GO, 1931 a 1937).

Ademais, em outubro do corrente ano, Victor Coelho de Almeida foi designado pelo arcebispo de Goiás à época, Dom Emanuel Gomes, para assumir como redator-chefe o jornal oficial da diocese goiana (Santos, 1995). Para tal tarefa, Victor Coelho de Almeida mudou-se para Bonfim (atual Silvânia/GO), deixando assim a direção da Escola Normal de Annapolis/GO (Escola Normal de Annapolis/GO, 1931 a 1937).

Com a vacância na direção da instituição de ensino em questão, na reunião da Congregação em outubro de 1931, designaram o Cônego Abel Camelo, o então vice-diretor, como titular da vaga. Abel Ribeiro Camelo (1902 – 1966) era natural de Bonfim/GO, foi ordenado padre em 1927, em Mariana, Minas Gerais. Em Anápolis, ele foi vigário e atuou no âmbito educacional como professor e diretor escolar, além de ter feito parte do grupo de fundadores da Escola Normal Anapolina (Borges, 1975).

Imagem 3 – Cônego Abel Ribeiro Camelo



Fonte: Catedral Metropolitana de Goiânia Nossa Senhora Auxiliadora (2023).

No contexto da Escola Normal de Annapolis/GO, o cônego Abel Camelo foi professor regente da cadeira de Moral e Cívica do curso Normal e vice-diretor da instituição (Escola Normal de Annapolis/GO, 1931 a 1937). Sua designação provisória ao cargo de diretor da escola atendia às demandas requeridas para tal incumbência, tendo em vista

sua atuação e seu conhecimento acerca do ensino e das questões de ordem.

À frente da direção da referida unidade de ensino normal anapolina em 1931, a atuação do cônego Abel Camelo foi breve, considerando que ele assumiu em outubro e o ano letivo terminou em dezembro (Escola Normal de Annapolis/GO, 1931 a 1937). Pela análise da documentação escolar concernente ao referido período, infere-se que o cônego Abel Camelo deu continuidade ao trabalho de seu antecessor, garantindo o bom funcionamento da escola para o término do ano letivo inaugural.

Outrossim, Abel Ribeiro Camelo ocupou o cargo de diretor escolar da Escola Normal de Annapolis/GO entre o final de 1931 e o início de 1932. Após este, foi realizada nova votação por escrutínio secreto, sendo eleito para o cargo outro padre: o cônego João Olímpio Pitaluga (Escola Normal de Annapolis/GO, 1931 a 1937).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais, este capítulo constatou que o papel do diretor escolar no âmbito das escolas normais de Goiás, no período de vigência do Decreto n. 659/1931, competia a eficácia do ensino, a observação das questões de ordem e higiene.

Coerente a isso, teve-se a Escola Normal de Annapolis/GO, regida pelo seu “Estatutos” que tinha como base a política do ensino normal goiano. Nessa instituição, em seu ano inaugural, três foram os sujeitos que ocuparam sua direção, sendo eles um profissional da área da saúde e dois padres católicos com experiências na área da instrução.

Pela análise dos dados acerca dos perfis dos primeiros diretores da Escola Normal Anapolina em 1931, percebe-se que estes atendiam, em

menor ou maior grau, os quesitos requeridos para o exercício do cargo. Isto era importante nesse período histórico, segundo Nepomuceno (1994), pois, através das escolas normais, o poder público estadual ambicionava formar bons professores para, dentre outros fins, combater o analfabetismo.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Sandra Elaine Aires; SOUTO, Débora Aires. O grupo escolar Antesina Santana: criação, denominação e arquitetura escolar. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 49 –84, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/download/1984723816302015049/pdf_39>. Acesso em 28 mar. 2023.
- BORGES, Humberto Crispim. **História de Anápolis**. Goiânia: Editora Cerne, 1975.
- BRETAS, Genesco Ferreira. **História da instrução pública em Goiás**. Goiânia: CEGRAF/UGF, 1991. (Col. Documentos Goianos, n. 21).
- BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (Org.), **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1992, p. 7-37.
- CATEDRAL METROPOLITANA DE GOIÂNIA NOSSA SENHORA AUXILIADORA. **Padres**: Conego Abel Ribeiro Camelo. Disponível em: <https://www.catedralgo.org.br/institucional/padres>. Acesso em 12 dez 2023.
- ESCOLA NORMAL DE ANNAPOLIS. **Livro de tombamentos e impressões de visitas, 1º estatuto da Escola Normal de Annapolis**, 1931. Anápolis, 1931.
- ESCOLA NORMAL DE ANNAPOLIS. **Livro de atas de reuniões da congregação da Escola Normal de Annapolis**, 1931 a 1937. Anápolis, 1931 –1937.
- FERREIRA, Haydée Jayme. **Anápolis: sua vida, seu povo**. Goiânia: Kelps, 2011.

GOYAZ. Decreto n. 659, de 28 de janeiro de 1931: Regulamento do Ensino Normal. In: GOYAZ. **Correio Oficial do Estado de Goyaz**, ano LXXV, n.1.830, de 02 de Fevereiro de 1931, Goyaz/GO, 1931, p. 1 – 10.

MORAES, Maria Augusta de Santana. **Dos primeiros tempos da saúde pública em Goiás à faculdade de medicina**. Goiânia: Cãnone, 2012.

NEPOMUCENO, Maria de Araújo. **A ilusão pedagógica**. 1930-1945. Estado, Sociedade e Educação em Goiás. Goiânia: Editora da UFG, 1994.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SANTOS, Sérgio Ricardo Coutinho dos. A caminho do reino: a incrível trajetória político-religiosa de Victor Coelho (1879-1944). In: DIÁRIO DA CÂMARA LEGISLATIVA. **DF Letras**: suplemento cultural do Diário da Câmara Legislativa, v. 1, n.12, p.21-22, jun. 1994. Disponível em <https://biblioteca.cl.df.gov.br/dspace/handle/123456789/1800?mode=simple>. Acesso em 1º maio 2023.

SANTOS, Sérgio Ricardo Coutinho dos. **Caminhos e descaminhos de um soldado de Cristo**: a trajetória político-religiosa de Victor Coelho de Almeida (1879 - 1944). 1995. 181 f., il. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade de Brasília, Brasília, 1995. Disponível em <https://repositorio.unb.br/handle/10482/41199>. Acesso em 30 abr. 2023.

SANTOS, Tarsio Paula dos; ABREU, Sandra Elaine Aires de. A Escola Normal de Annapolis - GO: o perfil dos alunos (1931). **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 47, n. 1, p. 110-125, 2022. Disponível em [https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/64478#:~:text=A%20funda%C3%A7%C3%A3o%20da%20Escola%20Normal,%2C%203%C2%BA%20e%204%C2%BA%20ano\).](https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/64478#:~:text=A%20funda%C3%A7%C3%A3o%20da%20Escola%20Normal,%2C%203%C2%BA%20e%204%C2%BA%20ano).) Acesso em 30 ago 2023.

SANTOS, Tarsio Paula dos; ABREU, Sandra Elaine Aires de; COSTA, Maria Aparecida Alves da. O processo de implantação da Escola Normal de Annapolis/GO (1931). **Revista Poiesis Pedagógica**, v. 20, n. Publicação contínua, p. 152-164, 2022. Disponível em <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/74609>. Acesso em 15 jun. 2023.

SANTOS, Tarsio Paula dos. **O escolanovismo e a Escola Normal de Anápolis/GO na formação de normalistas (1931-1937)**. 169 f. Dissertação do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias. Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis – GO, 2023. Disponível em https://www.bdt.d.ueg.br/bitstream/tede/1194/2/DISSERTACAO_TARSIO_PAULA_SANTOS.pdf. Acesso em 20 jun. 2023.

**AS LETRAS DA CIVILIDADE:
A ATUAÇÃO DOS REDATORES DO PERIÓDICO
A IMPRENSA NA EDUCAÇÃO DE TERESINA**

Maira Delmondes de Matos ¹

INTRODUÇÃO

A presente escrita resulta do desdobramento de uma pesquisa anterior, pensada originalmente para compor o trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Piauí. No texto intitulado A PALAVRA E O CONCEITO: a forja de conceitos políticos e sociais nos discursos do periódico político *A Imprensa* (1865-1889), refletimos sobre a influência da dimensão discursiva do periódico *A Imprensa* no cotidiano da capital piauiense, a cidade de Teresina.

O periódico órgão do Partido Liberal Monárquico da província do Piauí circulou em Teresina de 1865 a 1889, alcançando dessa forma momentos importantes a serem considerados para pensar a História do Piauí. Ao longo de suas páginas é possível encontrar subsídios para a reflexão tanto sobre os conceitos políticos e sociais da época, como da contribuição de seus redatores para modificar a realidade da província, ou mais especificamente de sua capital. Teresina, por se tratar de uma sede planejada, carrega desde sua fundação uma necessidade de realização futura. A cidade era promessa de civilidade e progresso posta nos discursos que pairavam sobre ela e nas suas formas retas como de um tabuleiro de xadrez (Lima, 2011). A imprensa como produto cultural essencialmente urbano é sintomática das mudanças do meio ao mesmo tempo em que contribui para que elas ocorram.

¹ Mestranda em História do Brasil, agência de fomento: CAPES, mairamatos18@gmail.com

Dessa forma órgãos de notícia como o *A Imprensa* funcionavam muitas vezes, e ainda funcionam, como porta voz para as reivindicações da sociedade, por meio desses é possível vislumbrar qual panorama determinada sociedade espera para seu futuro, e o que a incomoda em seu presente.

E como é evidenciado por Freitas Borges e Cavalcante Júnior em seu ensaio, *Construindo uma identidade indesejada: a cultura letrada e o malogro da piauiensidade* (2013), a elite intelectual piauiense de meados do século XIX ao começo do XX sentia a necessidade de abrir caminho para o progresso na província, suas ideias impregnavam a imprensa com reivindicações por melhorias para o Piauí, que incidam, mesmo que inconscientemente, na construção de uma imagem oposta ao que se buscava, pois ressaltava justamente os problemas que se pretendia superar.

Essa lógica saltava das página do periódico *A Imprensa* que em sua construção narrativa colocava as ideias de civilidade e progresso como norteadoras de suas colocações, não por acaso a questão da educação na província ser importante, um povo letrado ia de encontro ao que era considerado moderno e almejado para a província.

Posto isso vamos de encontro a esse ponto específico dentro do periódico, ressaltando como seus redatores encaravam a problemática da educação e quais medidas tomaram para “implantar” a civilidade que teoricamente faltava ao povo piauiense.

1 METODOLOGIA

Pensar a educação na província do Piauí de meados do século XIX e ela dentro do periódico *A Imprensa* passa pela investigação de um conceito chave que aparece inúmeras vezes nos artigos de opinião e

materiais da folha aqui estudada, a ideia, ou ideal, de civilidade é constantemente mencionada na imprensa do período, dentro dessa palavra/conceito reside a base para a interpretação do que significava a educação naquela realidade.

Para tornar o conceito de civilidade do *A Imprensa* compreensível tivemos que investigá-lo em conjunto com outra palavra/conceito, o liberalismo. Como foi citado anteriormente o periódico ao qual nos dedicamos era um órgão oficial do Partido Liberal Monárquico da província do Piauí, logo os demais conceitos trabalhados pela folha estão abarcados pela ideia geral do que era ser liberal naquele contexto.

De acordo com Norberto Bobbio (1998) em seu Dicionário de Política que a palavra/conceito Liberal é difícil, ou talvez impossível conceituação, mas quase sempre está ligada a ideia de liberdade. Bobbio, explana ainda a respeito da noção filosófica de direito natural que paira sobre a ideia de liberalismo, o dividindo em duas grandes vertentes filosóficas, o Liberalismo ético que tem sua origem, através de Kant e Constant, em Rousseau, e o Liberalismo utilitarístico, através de J. Bentham e James Mill.

Apesar de distintas, ambas correntes de pensamento sistematizadas por Bobbio têm na restrição das liberdades/desejos individuais um meio para o bem maior. Sendo assim uma definição parcial de liberalismo seria a busca pelo equilíbrio entre a felicidade individual e o bem comum, o Estado seria assim apenas um mediador nesse processo.

No entanto o liberalismo adotado pelo partido Liberal monárquico do Piauí tem características próprias decorrentes do contexto em que estava inserido, nos artigos do periódico *A Imprensa* percebemos que o liberalismo piauiense está mais ligado a uma ideia de modernização, ou pelo menos a tentativa de ruptura com o passado/presente rural da

província, do que com a elaboração de uma liberdade “adequada” o suficiente para equilibrar felicidade individual e bem comum.

Em toda sociedade bem organizada, em que os agentes do poder executivo compreendem perfeitamente a religião de seus deveres, o interesse público e particular não podem deixar tomar impulso considerável. Tornar mais breves as vias de comunicação, tentar os melhoramentos das estradas públicas e mandar proceder aos reparos nos edifícios públicos arruinados, são medidas que entram nas altas atribuições do poder administrativo em uma província e que exercem grande influencia na sua prosperidade, alvo principal, para o qual devem convergir as vistas de todo governo ilustrado e bem intencionado e amante de seu paiz. (*A Imprensa* nº 71, 30 de nov. 1866).

As reivindicações do periódico seguem a sistemática do artigo acima, o clamor não era apenas por melhorias para província, mas pela ruptura com o atraso do passado que insistia em continuar presente nas ruas de Teresina, era como o abre alas para o novo, o moderno.

O “moderno” para os redatores do *A Imprensa* era este algo ligado a sensação de aceleração do tempo que as novas tecnologias proporcionavam, tudo se movia mais rápido, desde o pensamento, que então atravessava oceanos pelo telégrafo, até os corpos, carregados por novíssimas máquinas a vapor ou nos trilhos dos trens. “Predominava o imaginário de ruptura e da libertação do passado, visto como um fardo a ser abandonado” (Veloso, 2010, p. 21).

A *Imprensa* passou até seu último ano usando as letras para “evocar a tríade modernidade-civilidade-progresso para Teresina” (Leão Araújo, 2021), o discurso político de suas publicações era entendido como um potencial modificador da realidade. Civilizar o povo era o mesmo que abrir espaço para o novo, desta forma os redatores do periódico se colocavam como detentores da racionalidade e propagadores da civilidade que a província tanto carecia.

Podemos constatar essa característica da narrativa do periódico *A Imprensa* desde a sua primeira publicação, onde lemos:

Estaremos ao lado do filho do povo, ora como advogado, e sempre como guia zeloso e circunspecto. Onde houver um abysmo, lho apontaremos; rasga-lhe hemos todos os véus que envolver a verdade salutar, e incitando-o ao trabalho, oferecendo-lhe a virtude como norma divina de proceder. O exhortaremos a que seja bom e cidadão benemérito (*A Imprensa*, nº 01, 27 de jul. de 1865).

Foi percebendo essa tendência do periódico que nossa investigação que podemos ir de encontro às práticas educacionais tomadas pelos redatores do periódico, e entendê-las como parte do esforço civilizador adotado pelo periódico.

2 DISCUSSÃO

Se colocando como parceiro do “povo” o periódico *A Imprensa* enche suas páginas com a prestação de contas oficial, notícias sobre editais de concurso, nomeações, atualizações sobre as leis e processos em andamento. No entanto, entendemos que essa tentativa de manter a população informada era mais práxis do ofício de um órgão oficial do que sinal de uma comunicação eficiente.

As publicações do periódico seguiam uma linguagem culta e extremamente elitista, enquanto boa parte da população da província do Piauí era iletrada, e como podemos constatar na análise das fontes não existia o cuidado de tornar a leitura mais acessível.

A enorme quantidade de analfabetos era considerada vestígio de um atraso que deveria ser superado, pois um povo civilizado deveria ser letrado. Mas, como demonstra Monsenhor Chaves (1952), até o ano de 1872 o ensino primário em Teresina não compensou sequer as somas gastas para mantê-lo, e além disso apesar da reforma educacional

empreendida no final da década de sessenta pelo então presidente da província Dr. Franklin Américo de Menezes Doria, a partir da qual as escolas primárias passaram a ser classificadas em 1º e 2º grau conforme o número e importância das disciplinas lecionadas.

A remuneração para professores de 1º grau era quantia ínfima de 600\$000 reis anuais, e se exigia uma rigorosa seleção dos professores que incluía capacidade física, moral e intelectual para atuar no magistério. Os livros estudados em sala teriam que ser previamente avaliados pelo governo da província e pelo bispo da diocese. A escola Normal de Teresina fundada pelo então presidente da província, Dr. Doria em 1865 finalizou seu primeiro ano letivo com apenas três alunos aptos para o teste de conclusão.

Na edição de número 132 do periódico aparece nas publicações pedidas à propaganda do colégio de Nossa Senhora do Amparo de Teresina, a instituição particular para educação de garotos prevê no seu cronograma a base dois cursos, um primário e um secundário. Sendo o primário dividido em três classes:

- 1º Classe: Exercício de pronúncia, leitura e noções básicas de numeração;
 - 2º Classe: Leitura, moral, catecismo, gramática e escrita;
 - 3º Classe: Análise gramatical, escrita, ortografia e noções gerais sobre o Brasil;
- No curso secundário que por ser destinado a alunos mais velhos traz em seu enunciado a seguinte frase: “Aos alunos cujos pais ou pessoas que tenham sob seu domínio quiserem, poderão frequentar as seguintes aulas.”

- ✓ Introdução ao secundário Gramática, versão e composição;
- ✓ Francês, versão e composição;
- ✓ Inglês, versão e composição;
- ✓ Aritmética e geometria;
- ✓ Filosofia;
- ✓ Retórica;

- ✓ Geografia e história universal, com especialidade a sagrada e a da pátria;

Ao fim da enumeração das aulas o artigo nono do anúncio estabelece que estas ocorreriam em horários opostos de modo “que os alunos possam frequentar duas ou mais” disciplinas. O preço estabelecido para a pensão/mensalidade da escola era alto, chegando a 20\$000 reis para alunos internos do secundário, fora os gastos com o material exigido que variavam desde paletós até cadernos individuais para cada disciplina.

Por meio dos subsídios disponibilizados nos escritos de Monsenhor (1952) e das informações que encontramos no periódico é possível constatar o qual deficiente era a educação na província do Piauí, no ramo público havia um profundo descaso aos professores enquanto profissionais, cujo qual estava vinculado à ideia de vocação, e que esta era uma profissão para altruístas, talvez por isso o baixo salário. Logo é de se presumir que uma parcela considerável da população não soubesse de fato ler, muito menos interpretar a difícil linguagem dos ofícios e documentações oficiais transcritas no periódico *A Imprensa*.

O que não significa que os seus redatores estivessem desinteressados pela educação na província, pelo contrário a falta de conhecimento letrado em Teresina era uma das características de atraso que para os liberais deveria ser erradicada. Nem que para isso a iniciativa tivesse que partir de seus próprios membros.

[...] já em 1869 se fez em Teresina uma tentativa de alfabetização de adultos. Aos doze de novembro daquele ano, às sete horas da noite, em casa do senhor Deolindo Mendes da Silva Moura, à Rua Barroso, inaugurou-se uma aula noturna para rapazes e homens feitos. A simpatia popular pelo empreendimento foi tão intensa que de todos os lados choveram auxílios em livros, cartilhas, cadernos, papel, tinta e até querosene para as

lamparinas da escola. O curso era gratuito e seus alunos se distribuíram em três classes: a 1ª dos alfabetizandos, a 2ª dos que já possuíam alguns rudimentos de leitura e a 3ª dos mais adiantados, aos quais se ensinava os rudimentos fundamentais da aritmética. O corpo de professores era brilhante. Citemos alguns nomes: Deolindo Moura, Dayvit Morreira Caldas, Jesuíno José de 38 Freitas, Juvêncio Tavares Sarmento da Silva, Cândido Alves de Noronha, Dionísio da Costa Romeu. No segundo mês de funcionamento o curso era frequentado por 53 alunos. Contava-se entre eles aprendizes de tipógrafo, ourives, pedreiros, barbeiros, alfaiates e roceiros. (A Imprensa, nº 234, 25 de jan.. de 1870).

No entanto, esse empreendimento de tecer na trama cotidiana da população comum teresinense um fio de intelectualidade não passava pela simplificação da linguagem adotada no fazer jornalístico, mas podemos observar que em especial nos artigos de opinião as palavras são mais fluidas, no sentido de que a leitura é por assim dizer mais agradável, sem romper com a norma culta gramatical e o elitismo do discurso. Talvez o estilo mais próximo do tom de uma conversa ou denúncia nos artigos de opinião seja proposital, como uma forma garantir que as propostas do partido liberal atingissem de fato seus leitores.

A disciplina e a ordem passam pela educação? Os redatores do *A Imprensa* tinham certeza que sim, ao montarem um curso para a alfabetização de jovens adultos eles buscam de certa forma contribuir para normatização do comportamento social, o que vemos não é uma obra de caridade, mas sim a expressão máxima da preocupação que os liberais tinham quanto a todos os aspectos que pudessem atrapalhar o desenvolvimento da província, logo o periódico segue denunciando ao longo de toda a sua atuação qualquer agressão ao já frágil sistema educacional.

No entanto, esse empreendimento de tecer na trama cotidiana da população comum teresinense um fio de intelectualidade não passava

pela simplificação da linguagem adotada no fazer jornalístico, mas podemos observar que em especial nos artigos de opinião as palavras são mais fluidas, no sentido de que a leitura é por assim dizer mais agradável, sem romper com a norma culta gramatical e o elitismo do discurso. Talvez o estilo mais próximo do tom de uma conversa ou denúncia nos artigos de opinião seja proposital, como uma forma garantir que as propostas do partido liberal atingissem de fato seus leitores.

Fica entendido nas entrelinhas do periódico que os seus assinantes estavam entre a camada intermediária e a mais avantajada economicamente, e que provavelmente compartilhavam dos mesmos anseios dos redatores do *A Imprensa*. Almejava-se para capital um ambiente mais civilizado, letrado e culto.

3 CIVILIDADE E PROGRESSO NAS LETRAS DO *A IMPRENSA*

Os esforços dos redatores do periódico *A Imprensa* estão relacionados a linguagem política vigente, em meados do século XIX as palavras/conceitos *progresso*, *civilidade* e *modernidade* impregnavam o espírito dos tempos, condicionando os discursos a uma temporalidade mista, onde as narrativas eram pensadas como forma de abreviar a chegada do “futuro”.

O que observamos nos artigos do periódico aqui estudado é exemplo de um movimento que ocorria também em escala maior, os discursos, fossem eles oficiais ou não, estavam naquele momento direcionados a busca pelo novo. Nesse contexto, o emprego de palavras/conceito tem a intenção de modificar a realidade por meio da linguagem.

A vida por vir parecia carecer dessa prece, e portanto, os redatores do *A Imprensa* sentiam-se responsáveis por mediar o caminho para o progresso na capitania piauiense, seus discursos reivindicativos cumpriam o papel de tentar quebrar as continuidades indesejadas do passado e construir no presente um caminho para o futuro, que estava cada vez mais próximo, beirando o imediato.

É interessante perceber que a linguagem política empregada no jornalismo de periódicos como *A Imprensa* não se reduz a uma consequência do fazer político local, as reivindicações feitas compõem um horizonte de expectativas, capaz de absorver os anseios de uma época. As ideias estrangeiras de civilidade e progresso, mais especificamente a interpretação iluminista desses conceitos, encontrou terreno fértil no Brasil do século XIX, onde a noção de unidade nacional necessitava do respaldo de um discurso legitimador.

Nesse sentido a linguagem política deve ser entendida como um potencial agente modificador da sociedade, ao se dissolver nos discursos comuns termos e expressões sociopolíticas podem possibilitar ao indivíduo um local de fala reconhecido. Isso significa que ter consciência da existência de uma linguagem específica dar “poder” de participação.

A Imprensa, enquanto parte do corpo político do Partido Liberal, utilizava de determinadas terminologias conceituais traduzidas aos leitores pelo prisma do liberalismo, portanto, é importante compreender que a *civilidade* e *progresso* que os redatores do periódico relacionavam a educação na província do Piauí era delimitada pelo conceito de *Liberalismo*.

Como mencionamos anteriormente o Liberalismo almejado pelo periódico *A Imprensa* era de caráter moderado, onde o Estado era visto como ponto de equilíbrio para a sociedade. A noção de civilidade -

educação – que emana principalmente dos artigos de opinião, mas também das publicações pedidas, faz parte dessa lógica.

Mesmo em momentos de extremo nervosíssimo como os períodos de eleição provincial onde os ânimos se exaltavam, não percebemos grandes descomposturas nos textos do periódico, é preciso atentar para esse detalhe, afinal seria fácil confundir a polidez discursiva dos artigos do periódico *A Imprensa* com alguma falta de combatividade de seus redatores.

No entanto ao pensar no todo da construção da imagem que o partido liberal reivindica para si, nos deparamos com a civilidade enquanto uma qualidade diretamente ligada à ideia de progresso e racionalidade. Devido aos limites que os próprios liberais construíram ao longo de sua atuação não poderiam se dar ao luxo de usar de obscenidades e descomposturas em seus textos, a caricatura de incivilizado era atribuída então a seus opositores.

Desde o momento de sua fundação *A Imprensa* coloca os liberais como detentores da racionalidade e propagadores da civilidade que a província do Piauí tanto carecia, tal empreendimento passava necessariamente pela difusão das “letras” entre a população menos favorecida. Iniciativas educacionais como as dos redatores do *A Imprensa* condizem com a praxe social daquele momento, onde a busca pela tríade modernidade-civilidade-progresso atravessava os discursos citadinos, nem sempre a narrativa tinha amparo na realidade mas os ideais eram claros.

O personagem do citadino civilizado que figurava nas páginas do periódico *A Imprensa* era construído em alinhamento ao conceito de liberalismo e em oposição a outro conceito que ganhava espaço nos discursos oficiais e extraoficiais na Corte do Rio de Janeiro, irradiando para as demais províncias.

Como demonstra Sidney Chalhoub (2001), em seu clássico, *Trabalho, Lar E Botequim: O Cotidiano Dos Trabalhadores no Rio de Janeiro da Belle Époque*, o parlamento da corte imperial se esforçava para construir uma imagem positiva de trabalho, o que consequentemente criava uma série de adjetivos pejorativos para o seu oposto, o ócio.

O texto de Chalhoub foca nas tensões da classe trabalhadora do Rio de Janeiro no final do império e primeiros anos da república, no entanto, se torna uma importante ferramenta teórica para investigação do periódico *A Imprensa*, na medida em que o autor constrói boa parte da sua análise com base em documentos produzidos pela elite da corte imperial, e consideramos que os discursos estruturados nas fontes selecionadas pelo autor são a expressão da continuidade de uma linha de pensamento que tinha raízes em todo Império, mais profundas do que o pode ser visto.

Na corte ao longo da segunda metade o século XIX pode-se observar a tentativa de associar ao trabalho as qualidades morais que um “bom cidadão” deveria apresentar, entre estas estava à sobriedade e a obediência ao patrão que poderia ser interpretado também como a figura do Estado. Ao passo em que se construía a ideologia de trabalho a qual migrantes, ex-escravos e gentes pobres deveriam se submeter outro conceito se erguia a margem do discurso oficial.

O conceito de vadiagem se constrói na mente dos parlamentares do fim do Segundo Reinado basicamente a partir de um simples processo de inversão: todos os predicados associados ao mundo do trabalho são negados quando objeto de reflexão e a vadiagem. Assim, enquanto o trabalho e a lei suprema da sociedade, a ociosidade a uma ameaça constante a ordem (CHALHOUB, 2001, p. 73).

O indivíduo ocioso passa a ser visto como um risco em potencial para a sociedade, em torno dele se constrói um espectro perverso, dessa

forma a duas maneiras de reagir a sua incomoda existência, por um lado deve-se ter medo dessas pessoas, pois se fogem ao trabalho “provavelmente bom caráter não podem ter”, e por outro é preciso normatizar o seu comportamento, seja através de punições a vadiagem ou inculcando neles a necessidade de se adequar a sociedade por meio do trabalho.

A vadiagem e o ócio se opunham a civilidade sendo dessa forma considerados um entrave para a chegada do progresso. No entanto, é importante ressaltar que o ócio das classes mais avantajadas financeiramente não se enquadrava nesse padrão de moralidade permissiva que os discursos davam a ver. Pelo contrário, “a boa ociosidade é, com certeza, atributo dos nobres deputados e seus iguais” (Chalhoub, 2001, p. 73), é fora do serviço braçal mal pago e sistemático que as classes “superiores” tinham tempo para desenvolver seu conhecimento intelectual, se aprimorar nas artes, em especial as literárias, e adentrar no jogo político e consequentemente em seu espetáculo jornalístico.

O ócio era dado para que personalidades como David Caldas e Deolindo Moura atuassem na política provincial ao mesmo tempo em que faziam parte da redação do periódico *A Imprensa*. Nesse contexto, atuar no fazer jornalístico e político da província era consequência do bom ócio e característica máxima de civilidade, assim como as iniciativas para levar letramento a população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de toda a sua atuação *A Imprensa* mantém debate com várias folhas de opinião conservadora que tinham ampla circulação em Teresina, formulando artigos resposta a publicações de *O Piauí*, *A*

Opinião conservadora, Época e a Phalange. A estrutura desses artigos é de certa forma regular, há a resposta a alguma acusação ou uma argumentação levantada nos periódicos de oposição, que segue de uma desmoralização da ideia oposta, e finaliza com a associação do rival em questão a ideia de atraso e incivilidade. A *Imprensa* se utilizava do espaço de debate jornalístico para reafirmar a identidade que buscava construir para o partido liberal. Eram eles e nós.

Como um subproduto desse debate restava uma série de imagens sobre a província, construídas vezes propositalmente, e por vezes não. Ao denunciar o despotismo nas instituições, e reivindicar constantemente melhorias tecnológicas o periódico contribuiu para a criação de uma noção pessimista de Piauí. Apesar do interesse que os redatores tinham em se desligar do passado/presente rural da província, seus textos acabam por evidenciar justamente o que mais incomodava, sendo *A Imprensa* o órgão de jornalismo político de maior longevidade na época dos periódicos monárquicos, contabilizando quase 25 anos de circulação, conclui-se que o mesmo foi importante para a construção de uma identidade piauiense.

Saltam as páginas do periódico noções que ajudaram a construir a ideia de que era moralmente correto, do que esperar do futuro, sobre o comportamento social desejável. Além disso, *A Imprensa* durante toda sua atuação clamou pela educação na província do Piauí, fosse por meio de iniciativas privadas pelo letramento da população, ou pelas constantes denúncias sobre o atraso no pagamento de professoras na educação pública. As reivindicações por uma melhor educação no Piauí faziam parte da busca por civilidade e progresso que a província carecia.

Parte desse esforço foi feito por meio da linguagem política utilizada onde as palavras/conceitos de civilidade e progresso eram

traduzidos pelo prisma do liberalismo, onde tal conceito ganhava nas páginas do *A Imprensa* um teor piauiense, respondendo as demandas da província.

Buscar compreender a relação entre a atuação de periódicos como *A Imprensa* e a manutenção de sistemas educacionais passa pela análise da linguagem política utilizada nos discursos. Aqui procuramos dar ênfase aos conceitos e seu conteúdo, visando perceber como eles moldavam o horizonte de expectativa da sociedade piauiense da segunda metade do século XIX. Obviamente este é um estudo parcial, visto que nos limitamos ao estudo de apenas um periódico, no entanto, cumprimos com nosso interesse demonstrar uma possibilidade de investigação ligando fontes jornalísticas, linguagem e educação.

REFERÊNCIAS

- BIBLIOTECA NACIONAL DIGITAL DO BRASIL, Periódico político. *A Imprensa*. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx.br>. Acesso em: fev. 2019.
- BOBBIO, Norberto (1909). **Dicionário de política I**, - Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1º ed, 1998.
- BRANDÃO, Tanya Maria Pires. **A elite colonial piauiense: Família e poder**. Teresina: Fundação cultural Monsenhor Chaves, 1995.
- FREITAS BORGES, J. C. de; CAVALCANTE JUNIOR, I. G. Construindo uma Identidade Indesejada: a cultura letrada e o malogro da piauiensidade. In: OLIVEIRA, K. I. P; SOUSA, I.C. (Org.). *Olhares de Clío: cenários, sujeitos e experiências históricas*. 1ed.Teresina: EDUFPI, v. 1. p. 1-12. 2013
- KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Tradução do original alemão Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira; revisão de tradução César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto: Editora.PUC-Rio, 2006.

LIMA, Nilsângela Cardoso. Imagens de Teresina (PI) Do Século XIX-XX: Sentimentos, Desejos, Tramas Urbanas e Práticas Jornalísticas. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. 26. São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: ANPUH, 2011. p. 1-15.

MATOS, Maira Delmondes de. **A palavra e o conceito: a forja de conceitos políticos e sociais nos discursos do periódico político A Imprensa (1865- 1889)**. 2019. 55 f. Monografia (Licenciatura em História). Universidade Federal do Piauí. Picos, 2019.

VELOSO, Monica pimenta. **História e Modernismo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ASPECTOS DO PROJETO EDUCATIVO DA REVISTA *VIDA JUVENIL* (1949-1959)

Mariana Elena Pinheiro dos Santos de Souza ¹

INTRODUÇÃO

O estudo em tela busca apontar e analisar alguns aspectos do projeto educativo observável na revista *Vida Juvenil* (1949-1959). O referido periódico, de circulação nacional, se direcionava a jovens brasileiros de ambos os sexos, em especial, urbanos escolarizados, e era publicada pela Sociedade Gráfica Vida Doméstica, cuja sede era o Distrito Federal, à época, atual cidade do Rio de Janeiro.

Trata-se da pesquisa de doutoramento da autora, ainda em curso, e as análises realizadas permitem afirmar que o periódico em destaque apresentava composição híbrida e intentava atuar em diversas frentes: em um mesmo número, era possível encontrar seções de cunho educativo, instrutivo, moralizante, divertido, de aconselhamento e de formação profissional. Nota-se um esforço da equipe editorial em oferecer uma revista considerada “de qualidade”, que não só divertisse e “distráísse” o jovem leitor, mas que também o “guiasse pelo bom caminho”, isto é, o dos estudos, do trabalho e de amor à pátria, temas comumente presentes em *Vida Juvenil*.

Não é difícil, portanto, localizar elementos que compusessem o projeto educativo do periódico selecionado, uma vez que, por conta de

¹ Mestre em Educação. Docente dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp/UFRJ). Bolsista de doutorado da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Atual bolsista de Doutorado Sanduíche do Programa Institucional de Internacionalização da mesma fundação – CAPES-PrInt (set/2023 a fev/2024). Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPed/UERJ). marianaepss@gmail.com

seu hibridismo discursivo, diferentes seções acabavam por também educar. Até mesmo as Histórias em Quadrinhos (HQs) assumiam tal função. A título de exemplo, destaca-se “Garotos Levados”, de José Geraldo, autor e ilustrador. Nessa HQ, tem-se que Toninho é um rapazinho (“como muitos de vocês”), que mora na Tijuca (“Rua Carlos Vasconcelos, 506”, na cidade do Rio de Janeiro), frequenta o ginásio e faz traquinadas por “más influências”. Por fim, a moral da história: violência não resolve nada. Assim como “Garotos Levados”, havia muitas outras HQs e seções que apresentavam mais de um objetivo, fosse o de divertir, educar e moralizar, ou o de divertir e instruir, por exemplo, o que justifica a escrita deste estudo.

A segmentação do público de *Vida Juvenil* é bastante nítida. Claro que não se tratava de todo e qualquer jovem, mas, principalmente, daqueles que dispusessem de recursos financeiros para consumi-la e que tivessem familiaridade com o ambiente escolar, uma vez que algumas seções eram voltadas ao ensino e ao reforço de disciplinas curriculares, como Língua Portuguesa, materializada em “Modos de Falar”; Matemática, com “A Matemática Sorri para Você”; e História do Brasil, com “Quadros Brasileiros” – todas alimentadas por professores². A configuração da revista se diferenciava das suas contemporâneas que se dedicavam quase que exclusivamente a Histórias em Quadrinhos³. Assim, o corpo editorial de *Vida Juvenil* parecia querer se afastar dessa estruturação e ampliar os conteúdos oferecidos de modo que ultrapassassem o mero entretenimento, como já acontecia com outras publicações da editora, conforme será visto a seguir.

² “Modos de Falar” ficava a cargo da professora Lúcia Alvarenga; “A Matemática Sorri para Você”, do professor Mello e Souza (Malba Tahan); e “Quadros Brasileiros”, do professor Carlos Marinho de Paula Barros.

³ As principais revistas juvenis que circularam de maneira contemporânea à *Vida Juvenil* foram *A Gazeta Juvenil* (1940), *O Globo Juvenil* (1937), *O Lobinho* (1939) e *O Gibi* (1939).

O projeto educativo da Sociedade Gráfica Vida Doméstica não se detinha em *Vida Juvenil*. Ainda que, nos limites deste trabalho, sejam focalizadas formas de se educar o público jovem à luz de *Vida Juvenil*, importa destacar as outras publicações da editora a fim de demonstrar, embora parcialmente, um modo de operação convergente.

A Sociedade Gráfica Vida Doméstica era responsável por quatro periódicos: *Vida Doméstica* (1920-1962), *Vida Infantil* (1947-1960), *Vida Juvenil* (1949-1959) e *Coletânea do Magazine Digest* (1951-1960). *Vida Doméstica* foi a revista de maior longevidade da editora e a inspiração para o nome da empresa. Intentava educar, moralizar e distrair moças e mulheres brasileiras, vistas como futuras ou atuais mães, esposas e donas do lar (SANTOS, 2011). *Vida Infantil*, por sua vez, era direcionada a crianças em contexto de escolarização, de idade aproximada entre sete e doze anos. A noção empregada em *Vida Infantil* era a de que o periódico não deveria servir apenas para entreter e divertir seus pequenos leitores, mas sim o de atuar como material de educação e instrução, no formato de uma escola em revista (SOUZA, 2019). Não foram localizados estudos a respeito da revista *Coletânea*. Porém, após estudo preliminar realizado pela autora, observou-se que se tratava de um compilado de artigos publicados em uma revista americana intitulada “Magazine Digest”⁴ e parecia ser direcionada ao público adulto, entre homens e mulheres, uma vez que contava com artigos sobre medicina, guerra, filhos, além de propagandas de carro, óleo para motor de carro e programas de rádio. *Vida Juvenil*, portanto, fazia parte de uma rede de publicações com recortes bem específicos, de modo que ela própria possuía suas particularidades, como o público visado e as seções que a compunham.

⁴ De acordo com o expediente da revista, trata-se da *Magazine Digest Corp.*, editada originalmente em Nova Iorque, nos Estados Unidos.

1 METODOLOGIA

Trata-se de estudo histórico-documental, de modo que o contato com a fonte primária se faz essencial. O acesso à revista *Vida Juvenil*, tomada como objeto e fonte, é possibilitado pela Hemeroteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional, que disponibiliza quase todas as 189 edições do periódico.

Este estudo tem por base conceitos advindos da História Cultural, principalmente por lançar mão de uma revista para tentar contribuir com a História da Educação. De maneira específica ao tema do artigo, qual seja o de se pensar projetos educativos em revistas segmentadas, os estudos de Brites (1993), Vergueiro e Santos (2008), Silva e Souza (2018), Rosa (2002), Costa e Almeida (2017) e Souza (2019) serão seminais.

2 ELEMENTOS FORMATIVOS DE *VIDA JUVENIL*

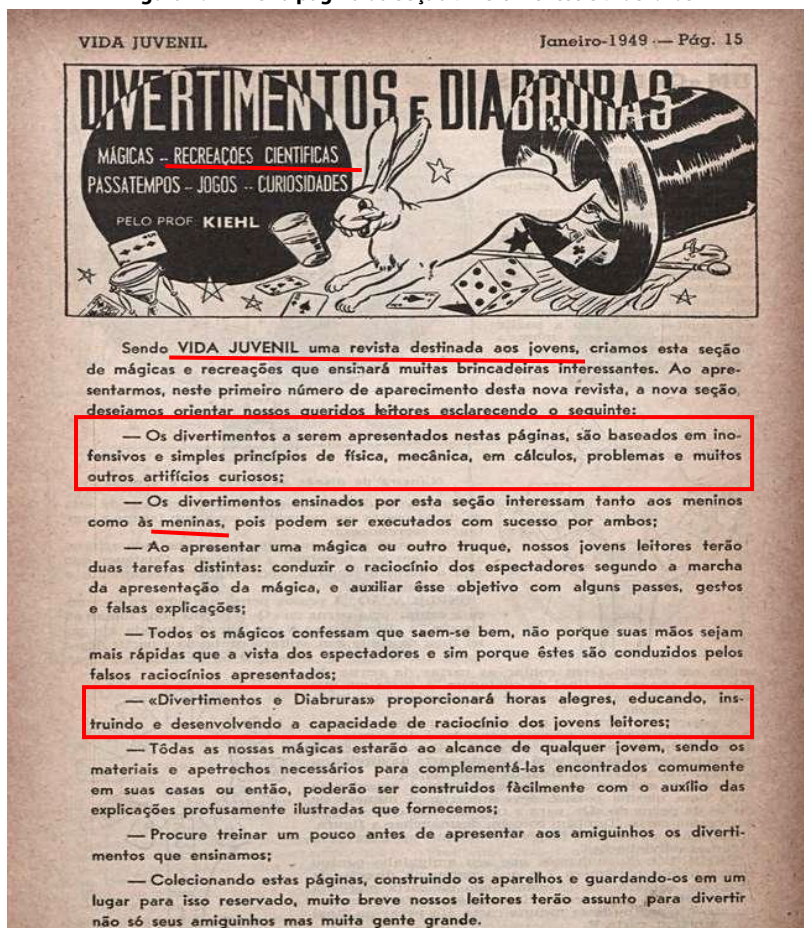
Como apresentado anteriormente, a revista *Vida Juvenil* apresentava características bastante específicas com vistas aos objetivos de entreter, educar, instruir, moralizar e “guiar” o público jovem pelo caminho dos estudos, do trabalho e em prol da nação. Deste modo, há diversas seções exemplares no que concerne ao projeto educativo perpetrado pela Sociedade Gráfica Vida Doméstica. Nesse sentido, cabe salientar a propaganda estampada no jornal *A Noite* quando do lançamento de *Vida Juvenil*, em janeiro de 1949:

Fora das histórias em quadrinhos, a nova revista VIDA JUVENIL apresenta contos de Ofélia e Narbal Fontes, e uma História da Mitologia, de Lausimar, ambos belissimamente ilustrados pelo professor da Escola Nacional de Belas Artes, Calmon Barreto. Quadros Brasileiros, em lindas páginas coloridas, de autoria de C. Paula Barros; seção de Matemática recreativa, do Prof. Mello e Souza; Seção de Mágicas e de curiosidades e, o que é principal, uma seção de artigos culturais, redigidos por professores e versando assuntos relacionados com os programas educacionais, embora apresentado em

linguagem leve, tal como um artigo de revista. Esta é, pode-se dizer, a parte importante desta novel revista, que colocou a supervisão desta seção sob direção do professor Ney Palmeiro, competente educador. A grande surpresa para os jovens será a seção de brinquedos para armar, impressa em ótimo papel couché. Neste primeiro número VIDA JUVENIL oferece um lindo Castelo Medieval. (Grifos nossos) (A NOITE, 1949, ed. 13070, p. 8)

Como se nota, os destaques dados pelo jornal versam, especialmente, nos colaboradores de renome que atuavam na revista, em sua maioria professores, o que demonstrava o tom educativo de *Vida Juvenil*. Além disso, na parte grifada, há realce em relação à convergência entre os programas educacionais oficiais e os conteúdos veiculados no periódico, considerada “parte importante desta novel revista”. Percebe-se, também, o pouco valor atribuído às HQs, embora conformassem grande parte do periódico, como forma de justificar o lançamento – e o consumo – de mais uma “boa revista para a juventude”, ainda segundo propaganda no *A Noite*.

A própria revista dialogava com seus leitores salientando o público esperado e parte de sua composição, que buscava lançar mão de temas de cunho escolar. Observe:

Figura 1: Primeira página da seção *Divertimentos e Diabrruras*

Fonte: Vida Juvenil, jan. 1949, ed. 1, p. 15. Hemeroteca Digital Brasileira da Fundação Biblioteca Nacional (HDB/FBN)

Vê-se que o objetivo de educar e instruir os jovens leitores não se dava de maneira implícita. Desde o primeiro número já havia este indicativo, o que corrobora a pesquisa em tela. Nesse sentido, foi elaborado o quadro a seguir de modo a apontar algumas das seções que se ocupavam em educar, instruir e/ou divertir o público.

Quadro 1 – Relação de algumas seções que visassem educar; instruir; educar e instruir simultaneamente; e divertir, educar e instruir simultaneamente

Educar	Escolha sua Profissão – Leticia M. S. de Faria	Os 3 mosqueteiros do Brasil – romance juvenil de aventuras – Carlos Cavaco	Mire-se na sua própria letra – Seção de Grafologia por Francisco Leão	O mundo através da mitologia – Lausimar	Heróis da Vida Real
Instruir ⁵	A Matemática Sorri para Você – Matemática – Prof. Mello e Souza/ Malba Tahan	Quadros Brasileiros – História do Brasil – Prof. C. Paula Barros	Vultos Brasileiros – História do Brasil	A História Pitoresca – História Geral – Edmundo Rodrigues	Modos de Falar – Língua Portuguesa – Prof. Lúcia Alvarenga
Educar e instruir	Lendo e Aprendendo – Prof. Ney Cidade Palmeiro (supervisor)	Quem Somos? – História e Geografia – Prof. Ney Cidade Palmeiro	Um livro para você: Mil histórias sem fim – Malba Tahan	Suplemento Literário (romance juvenil)	Foi assim que surgiu... – Mário Hora Júnior
Divertir, educar e instruir	Garotos Levados (HQs)	Divertimentos e diabruras (mágicas, recreações científicas, passatempos, jogos, curiosidades) – Princípios de física, mecânica, cálculo – Prof. Kiehl	Que há de errado nestes desenhos? – “Eis um passatempo que vai pôr em evidência seus conhecimentos e exercitar sua capacidade de observação.”	Pense e acerte (palavras-cruzadas, charadas, curiosidades, adivinhações) – Matemática, português – Fernando Campean	30 segundos de Curiosidades – Arthur de Castro Borges

Fonte: Banco de dados elaborado pela autora.

⁵ A coluna “Instruir” foi inserida por acreditar que questões relativas ao ambiente escolar também faziam parte do projeto de formação do jovem leitor de *Vida Juvenil*.

O quadro 1 demonstra a variedade de seções que compunham *Vida Juvenil*, algumas de maneira mais recorrente, como “Quadros Brasileiros” e “Pense e Acerte”, e outras de forma perene, como “Que há de errado nestes desenhos?” e “Garotos Levados”. Muitos títulos e subtítulos são autoexplicativos, o que nos faz ter alguma noção do teor da revista ao longo dos anos de publicação. No quadro, há seções desde 1949 até 1958, como é o caso de “Pense e Acerte”, ainda que tenha havido trocas do responsável pela seção algumas vezes.

Vida Juvenil lançava mão de diversas colunas de “curiosidades diversas”, que se convertia em uma estratégia para passar conteúdos “úteis” e “interessantes” a partir do chamariz de ser algo “curioso” e “diferente”, assim como apostava em contos e romances juvenis, que podem ser interpretados como educativos e moralizantes, em sua maioria. Não era incomum encontrar conteúdos escolares em ambos os tipos de seções – de curiosidades e de contos/ romances, por isso que serviam a propósitos diversos, entre educar, instruir, moralizar e entreter. Observe-se alguns exemplos:

Figura 2: Exemplo da seção 30 segundos de curiosidades

Janeiro-1949 — Pág. 53

VIDA JUVENIL

VOCE SABE? — Abaixo estão nomes de inventores e de inventos. Mas o lino-
típista os compôs atrapalha-
damente. Você sabe quais
os lugares certos?

- 1— Vacina contra a raiva:
Volta.
- 2— Tipos de impressão:
Pasteur.
- 3— Lâmpada elétrica: Pa-
pin.
- 4— O rádio: Mme. Curie.
- 5— O radium: Marconi.
- 6— Máquina a vapor:
Edison.
- 7— O avião: Gutenberg.
- 8— Filha elétrica: Santos
Dumont.

PROVERBIO ERRADO
— Sabe o certo? — De
grau em grau a galinha
enche o papo. **PROVER-
BIO COM ERRO** — O Rio
corre para o mar. Onde o
erro?

(Respostas na pág. 67)

◆ O mercúrio, o único met-
al líquido no seu estado
normal é chamado tam-
bém «hidrargirum» e
apelidado «prata líquida»
ou «azogue». Corre e tem
aparência brinçalhona,
mas, não te enganes com
ele. Seus vapores volatéis
à temperatura ordinária
são aspirados facilmente.
Quem os aspira muito tem-
po pode vir a morrer.

◆ O condor (do quichua
kuntur), pertencente ao gê-
nero sarcoranfo, habita a
América do Sul, especial-
mente a Cordilheira dos
Andes. Suas
asas abertas
chegam a me-
dir 3 metros
e sua pluma-
gem negra é
cortada de
cinzento e de
amarelo alva-
cento nas a-
sas. Existem
muitas fábulas a respeito
do condor, dizendo-se que
ataca aos homens, eviden-
temente um absurdo. No
entanto, sabe-se que se ali-
menta de cadáveres de ani-
mais e parece mesmo que
pode passar até quarenta
dias sem comer.



**30 SEGUNDOS
DE
CURIOSIDADES**

DE UTILIDADE —
Quando você sofrer acciden-
tes com vidros quebrados,
facas, etc., faça o seguinte:
deixe extravasar um pouco
de sangue, esfregue a cor-
te, lave com
água morna e
passe uma
solução de su-
blimado cor-
rosivo (Hg
Cl₂) a 1/1000.
Em seguida,
use compressas com gaze
embebida em solução con-
centrada de cloreto férrico
(FeCl₃) que é cicatrizante
maravilhoso.



◆ Prosódia é a parte da
gramática que ensina a
perfeita pronúncia das
palavras. Esta palavra sig-
nifica «acompanhando o
canto», pois vem de «pros»
e de «odes», que, literalmen-
te, significa canto.

● Luisiânia ou Louisiânia
é Estado dos E. U. Seu
nome homenageia o rei
Luiz XIV da França e foi o
explorador Robert de La
Salle que, quando tomou
posse dela, assim a deno-
minou.

● O chamado Danúbio
Azul que se tornou famo-
so, graças à valsa de
Strauss, devia ser chama-
do Danúbio Negro, porque
suas águas são barrentas,
porque nasce na Floresta
Negra e porque desemboca
no falado Mar Negro.

A MAIS ALTA HABI-
TAÇÃO DO MUNDO — O
lugar mais alto do mundo
(habitado) é o mosteiro bu-
dista de «Ilanc» no Tibet.
Está situado a 5.100 m aci-
ma do nível do mar!

**MASCULINOS E FEMI-
NINOS PARECIDOS?**...
— O lixo e a lixa; o verbo
e a verba; o cunho e a cu-
nha; o sapo e a sapa; o
minuto e a minuta; o es-
quadro e a esquadra; o car-
go e a carga; o burro e a
burra.

**PINGUINHO DE HIS-
TÓRIA** — Para os índios
o único animal inteiramen-
te desconhecido da expedi-
ção de Cabral era a gali-
nha, da qual fugiram hor-
rorizados.

TESTE DE TESTUDO
— Um garoto que quase
nada sabe de inglês tradu-
ziu 3 frases do seguinte
modo: 1) O boi é preto.
2) Grude mórno. 3) O
shorte é beque. Você se-
ria capaz de descobrir quais
as frases verdadeiras e re-
produzi-las?

(Respostas na pág. 67)

**MAIS UMA GARRAFA
AO MAR** — De vez em
quando, encontra-se no mar
uma garrafa contendo men-
sagens que os marinhei-
ros lançam por ocasião dos
naufrágios. Mas são en-
contradas muitos anos de-
pois dos si-
nistros. Fa-
zendo uma
experiência,
certo marinheiro america-
no lançou uma em 9 de abril
de 1946, no largo de Nova
Iorque. Recebeu uma carta
de um habitante de Bordeaux
que dizia a ter encontrado
em 31 de Janeiro de 1948,
nas praias de Bisciaia.
Quanto teria que contar
essa garrafa, hein?

Fonte: Vida Juvenil, out. 1950, ed. 22, p. 47. Hemeroteca Digital Brasileira da Fundação
Biblioteca Nacional (HDB/FBN)

30 segundos de curiosidades visava apresentar conteúdos de diferentes áreas do conhecimentos, indo desde Química até História, passando por Biologia e Geografia. Assim, com pequenos excertos fáceis de serem lidos e compreendidos, se tornaria menos custoso aprender sobre tais conteúdos.

Outro exemplo que traduzia os objetivos de *Vida Juvenil* pode ser visto em “Mil Histórias Sem Fim”, de Malba Tahan.

Figura 3: Exemplo da seção *Um Livro para Você – Mil Histórias Sem Fim*



Fonte: Vida Juvenil, nov. 1952, ed. 63, p. 55. Hemeroteca Digital Brasileira da Fundação Biblioteca Nacional (HDB/FBN)

Mil Histórias Sem Fim, alimentada pelo heterônimo do professor Júlio César de Mello e Souza, Malba Tahan⁶, se passa em contexto árabe, conforme origem de Malba Tahan, e tem dupla função: a de moralizar com frases de efeito, inclusive a destacada em vermelho na figura 3 e a associar elementos matemáticos com o conto literário. Deste modo, em uma mesma seção, os leitores teriam acesso a um conteúdo literário, mas que lançaria mão de elementos de formação da moral e do caráter e de ensino/ reforço da disciplina de matemática.

De acordo com Brites (1993), Rosa (2002), Silva e Souza (2018) e Costa e Almeida (2017), é possível notar que *Vida Juvenil* não foi a primeira a assumir tal configuração. As revistas *O Tico-Tico* e *Sesinho*, cada uma a seu tempo, também apostavam em uma proposta híbrida ao longo de suas seções. Embora as três revistas levassem entretenimento a seus leitores, não o faziam de maneira alheia a outros objetivos. Nas palavras de Vergueiro e Santos (2007),

[O Tico-Tico] foi eficiente no objetivo de trazer entretenimento e lazer às crianças [, mas] ela não o fez de maneira inocente, pois buscava formar um determinado tipo de cidadão e louvar um padrão de comportamento: aquele que ajudaria a construir a sociedade imaginada pelos diretores da revista e pelas classes sociais que eles representavam.

Vida Juvenil, por sua vez, também tinha intenções implícitas – e, muitas vezes, explícitas – quanto à formação prevista para seus leitores. Nesse sentido, o suporte revista parecia eficaz nesse processo de inculcação de valores, haja vista seu consumo rápido e lúdico (MARTINS, 2003). Nota-se a busca de *Vida Juvenil* em oferecer aos seus jovens leitores um conteúdo misto e variável, apostando desde Histórias

⁶ A esse respeito, conferir Souza (2022).

em Quadrinhos de super-heróis até cálculos matemáticos, com vistas a formar de maneira ampla seu público-leitor.

Como forma de exemplificar o hibridismo de algumas seções do periódico em tela, seguem as principais para se observar modos de operação convergentes:

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou apresentar algumas seções que compunham a revista *Vida Juvenil* (1949-1959) tendo como mote o projeto educativo e formativo vislumbrado pela Sociedade Gráfica Vida Doméstica a seus jovens leitores. Além de revelar tais seções, buscou examinar estratégias no processo de formação desses sujeitos através do periódico. Assim, foi possível observar que o editorial apostou em uma diversidade de seções ao longo de suas 189 edições, com destaque para as de “curiosidade” e para os contos e romances juvenis, cujo teor híbrido se fazia evidente.

Notou-se, ainda, que havia seções mais voltadas para a educação de maneira geral de seus leitores, outras que visavam tratar de conteúdos do currículo escolar e, ainda, outras que mesclavam tais conhecimentos, além de algumas agregarem elementos divertidos. Essa configuração é característica de *Vida Juvenil* e parecia ser a aposta para demonstrar o projeto educativo e formativo dos sujeitos envolvidos em sua produção editorial.

REFERÊNCIAS

- BRITES, Olga. “Saúde e educação para o trabalho em Sesinho (1947/1960)”. **R. História**, São Paulo, D. 127-128, p. 97-113, ago-dez/92 a jan-jul/93.
- COSTA, Aline Santos e ALMEIDA, Cíntia Borges de. “O Tico-Tico: espaço de entretenimento e representação da prática escolar republicana”. In: SILVA, Márcia

- Cabral da e BERTOLETTI, Estela Natalina Matovani. **Literatura, leitura e educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2017, p. 99-132.
- MARTINS, Ana Luiza. “Da fantasia à história: folheando páginas revisteiras”. **História**, São Paulo, 22 (1): 59-79, 2003.
- ROSA, Zita de Paula. **O Tico-Tico**: meio século de ação recreativa e pedagógica. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. 271p. (Coleção Estudos CDAPH. Série Historiografia).
- SILVA, Márcia Cabral da e SOUZA, Mariana Elena Pinheiro dos Santos de. “Vida Infantil e o Tico-Tico: Periódicos infantis híbridos (1947)”. In: HERNÁNDEZ DÍAZ, José María. **Prensa pedagógica**: mujeres, niños, sectores populares y otros fines educativos. 1ª ed. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2018, p. 311-321.
- SOUZA, Mariana Elena Pinheiro dos Santos de. **Divertir, educar e instruir**: Vida Infantil (1947-1950). Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- SOUZA, Mariana Elena Pinheiro dos Santos de. Verbete “Júlio César de Mello e Souza (1895 – 1974)”. Em **Intelectuais, Impressos e História da Educação**. GRUPEEL, 2022. Disponível em: <https://grupeeluerj.wordpress.com/julio-cesar-de-mello-e-souza-1895-1974/>
- VERGUEIRO, Waldomiro e SANTOS, Roberto Elísio dos. “A postura educativa de O TicoTico: uma análise da primeira revista brasileira de histórias em quadrinhos”. **Revista Comunicação & Educação**, Ano XIII, Número 2, maio/ago 2008.
- VIDA INFANTIL. Rio de Janeiro: Sociedade Gráfica Vida Doméstica Ltda, ano 1, n. 1, jan. 1949.
- VIDA INFANTIL. Rio de Janeiro: Sociedade Gráfica Vida Doméstica Ltda, ano 2, n. 22, out. 1950.
- VIDA INFANTIL. Rio de Janeiro: Sociedade Gráfica Vida Doméstica Ltda, ano 4, n. 63, nov. 1952.

ESCOLARIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE ALMEIRIM/PA: O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO (2010) À LUZ DA ABERTURA DEMOCRÁTICA (1988)

*Raimunda do Socorro Fonseca da Paixão*¹

*Gilberto César Lopes Rodrigues*²

INTRODUÇÃO

O presente texto discorre acerca do processo de escolarização no município de Almeirim-Pará-Brasil, com vista a compreender os interesses sociais e educacionais envolvidos na criação do Sistema Municipal de Ensino (SME). A pesquisa qualifica-se como exploratória, descritiva e analítica, tendo como técnica de pesquisa o estudo bibliográfico, a análise documental e o levantamento de dados em campo. Trata-se de uma pesquisa em andamento, que tem como abordagem teórica o materialismo histórico-dialético, caracterizado pelo movimento do pensamento através do desdobramento material da vida em sociedade (Lombardi, 2011), destacando suas contradições e interesses de classe na construção do Sistema Municipal de Ensino.

Pretende-se com a pesquisa investigar através do processo de escolarização no município de Almeirim, como a educação foi implementada localmente e em que medida repercutiu na criação de um sistema próprio de ensino, considerando os interesses e contradições presentes no processo de implementação do SME à luz da abertura democrática de 1988.

¹ Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado Acadêmico – PPGE/UFOPA e Integrante do Grupo de Pesquisa HISTEDBR/UFOPA. E-mail: rsfpaixao@yahoo.com.br

² Doutor em Educação na área de concentração em Filosofia e História da Educação do PPGE/UNICAMP e Integrante do Grupo de Pesquisa HISTEDBR/UFOPA. E-mail: gilbertocesar@gmail.com

Estudar os pressupostos e interesses e em quais circunstâncias tais estruturas sociais se consolidaram e se consolidam nas condições que a educação do século XXI se constrói, parecem-nos necessárias, considerando que os sistemas de ensino são organismos singulares na organização e desenvolvimento das políticas educativas pensadas para a população (Saviani, 2012).

Diante disso, esse estudo pretende também contribuir para a historiografia que aborda a instrução escolar pública na Amazônia, tendo em vista que, a pesquisa, de certo modo, apesar de local, de examinar a escolarização em Almeirim, envolve sua relação com a história do Brasil, principalmente aquela que se engendrou no Pará, em meados do século XX. Para isso, será necessária uma retomada dos primórdios da educação da Amazônia, à luz dos interesses sociais, culturais e religiosos que perfizeram a história da educação na Amazônia do Grão-Pará e, assim, entender sua relação com a construção da educação local e que resultaram na criação do Sistema Municipal de Ensino (SME).

1 ESCOLARIZAÇÃO NA AMAZÔNIA E EM ALMEIRIM: BREVES CONSIDERAÇÕES

Sob diferentes aspectos, a educação escolar pública, tal qual a denominamos no mundo moderno, teve início no Brasil em meados do século XVIII, no contexto do processo de expansão mercantilista que ocorria na Europa e em outras partes do mundo. Contudo, na Amazônia, “a educação pública por meio de escolas no interior (fora das capitais de províncias) só viria a ocorrer, sobretudo, a partir da década de 1870” (Colares, 2022, p.19) com o advento da instrução escolar a serviço de um “projeto civilizatório eurocentrado”, cuja objetivação visava assegurar a posse territorial e o “aportuguesamento” da região.

Concomitantemente, na insípida escolarização, buscou-se incutir propósitos ideológicos que operassem dentro dos moldes mercantilistas em ascensão, sobretudo para uma elite que via na educação uma forma de controle, subserviência da sociedade (Colares, 2022, p.20) e formadora de mão de obra.

Nessa conjuntura organizativa e bem estruturada, onde a escola e seu aparato ideológico serviam aos interesses da classe dominante, mercantilizada, em Almeirim não poderia ter sido diferente, tendo em vista que se iniciou com um modelo de educação pensada e organizada para atender o interesse do privado, assumido pela figura política e empresarial de José Júlio de Andrade³, popularmente conhecido como “Coronel Zé Júlio” que instalou um sistema político e econômico que expressa os interesses de uma sociedade de mercado, aos moldes capitalistas. Na educação da população produziu-se a reprodução do próprio modo de produção capitalista, pois, ao usar a educação como palco e preparação de mão de obra, a partir de uma dinâmica coerciva e ditatorial, fez da educação um espaço legitimador de divisão social e da própria ideologia de submissão ao detentor de capital à medida em que impôs a padronização dos trabalhadores aos seus interesses, às demandas para seus negócios, com a adoção ao modelo do coronelismo, que imperou por cerca de meio século (1882-1948). Uma educação voltada exclusivamente ao preparo de mão de obra para a manutenção do investimento empresarial privado ali instalado, alinhado à educação profissionalizante que se difundida no Brasil e Zé Júlio incorporou nos seus investimentos (Lins, 2001).

³ De origem pobre, **José Júlio de Andrade** (1862-1953), nasceu no dia 12 de Janeiro de 1862, na Vila de São Francisco, no município de Uruburetama, no Ceará. Tendo estudado apenas o curso primário. Depois de enriquecido se tornou o Coronel José Júlio. Tido como um dos maiores expoentes do período histórico do coronelismo no Baixo Amazonas (Lins, 2001).

Esse modelo educacional privado, em atendimento aos interesses econômicos, mantido por meio do sistema de coronelismo, é alterado a partir de 1960, com a inserção de uma educação pública, pensada e estruturada pela igreja católica (Os Franciscanos..., 2002), por meio dos frades Franciscanos (1960-2001) e das Irmãs Adoras do Sangue de Cristo (ASC) que postulou uma retomada dos trabalhos pastorais à comunidade tanto urbana, quanto rural, e a implementação de uma política de inserção da escolarização à vida dos meninos e meninas que pertenciam às famílias de classe econômica mais favorecidas, uma vez que a maioria dos que ali estudavam, exceto os bolsistas, precisavam pagar determinado valor à instituição na forma de mensalidade, com fins de subsidiar parte dos gastos escolares, pois, as despesas com alimentação, insumos e pagamento dos decentes e demais servidores era a cargo do Estado, mantendo com isso, um caráter filantrópico, de natureza privada e não pública, nos termos do inciso III, do Art. 19 da LDB 9.394/96.

Porém, essa política educacional religiosa não visava suprir a demanda por educação, mas criar condições humanas para seus próprios objetivos pastorais, encontrando em um Estado que se denominava laico, espaço para gerir a educação escolar, mas em consenso com interesses governamentais e das elites locais. Contudo, a expressiva mudança educacional se deu na década de 80, onde veremos um grande crescimento populacional e atendimento educacional em Almeirim, no entanto, vale ressaltar que esse amplo atendimento se deu por vários fatores e somente para uma parcela da população. No entanto, é nesse contexto que se inicia um processo de reivindicação de uma educação igualitária para o restante da população que não tinha acesso à instrução escolar e que servirá de base para a construção de um sistema próprio de ensino, concomitante, com as lutas dos profissionais da educação por maior espaço de participação social e educacional.

Tais circunstâncias históricas que se desdobraram em Almeirim⁴ e seu entendimento é importante para a compreensão do desenvolvimento escolar nessa região Amazônica, o que nos permite entender a tardia luta por uma educação de qualidade e em atendimento aos interesses da população, bem como a relação que os atores sociais, a seu tempo, possuem no sentido de compreender o papel que assumem na construção de uma educação emancipadora que “implica a superação da democracia formal instituindo a democracia real” como apontam os estudos de Dermeval Saviani (2017, p. 656).

2 O SISTEMA NACIONAL DE ENSINO E A CRIAÇÃO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE ALMEIRIM-PA

A ideia de Sistema Nacional de Ensino teve início no Brasil em meados do século XIX, a partir de iniciativas políticas, cujo interesse centrava-se na forma de organização prática da educação, tendo em vista as mudanças decorrentes da Proclamação da Independência a partir de 1822. Nessa acepção, Saviani (2001, p. 1) expõe que as diversas iniciativas e projetos pretendiam entre outras questões “equacionar o problema da organização nacional do ensino”, por meio do estímulo ao surgimento de um “tratado completo de educação”.

No entanto, ainda que se tenha mencionado na I Constituição do Império do Brasil de que a instrução pública seria gratuita para todos os cidadãos, conforme apontam os estudos de Saviani (2001), essa ideia, como muitas outras que surgiram nos anos subsequentes, não vingou, sequer buscou imprimir algo mais coerente e/ou próximo de uma

⁴ Município brasileiro do Estado do Pará, situado às margens do Rio Amazonas, na Mesorregião do Baixo Amazonas, ao norte brasileiro, situando-se a uma latitude 01°31'24" sul e a uma longitude 52°34'54" oeste, sendo a sede distante a 453,06 km da capital paraense - Belém, constituindo-se em uma área territorial total de 72.960,27 km, e possui, uma população estimada de 34.044 pessoas, disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/almeirim/panorama>

unicidade educacional. Evidenciando, que a sua implantação requereria determinadas condições materiais, pedagógicas e financeiras, além de óbvias condições políticas favoráveis, o que historicamente não aconteceu, distanciando-se da ideia de sistema entendido como uma unidade que reúne vários elementos intencionalmente, de modo a dar “unidade à multiplicidade (Saviani, 2018, p.105)”.

A retomada da ideia de sistema de ensino, de forma mais evidente, se deu em âmbito nacional a partir do Regulamento de 1854. Contudo, o termo sistema, operando com diferentes acepções, notadamente, resultou em diversos equívocos, carecendo neste caso, de melhor detalhamento. Busquemos nos estudos de Dermeval Saviani (2001), a explicação de que “sistema”, empregado no âmbito da educação, refere-se a:

[...] um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade o que implica que as referidas atividades são organizadas segundo normas que decorrem dos valores que estão na base da finalidade preconizada (Saviani, 2001, p. 2)

Portanto, nessa concepção, sistema implica “organização sob normas próprias e comuns”, assumindo nesse sentido, determinado grau de autonomia a todos que o integram.

No entanto, o Estado, enquanto instrumento legitimador, no papel de legislar normas comuns para todos, naturalmente, se constitui sistema na esfera pública, o que permite entender que o Estado opera como mecanismo de controle da sociedade, e a educação, como parte dessa estrutura, se modela a partir de seus próprios interesses, encontrando para tal, brechas para sua operacionalização, fato que permitiu com que o papel do Estado, se voltasse tão exaustivamente para a preocupação econômica como mola para definição das políticas de implementação de qualquer organização educacional (Saviani, 2001, p.2).

E, dessa organização educacional, que se modela a partir dos interesses econômicos e de uma formação humana para o mercado de trabalho, é que o município de Almeirim se moveu no sentido de buscar algum tipo de transformação, à medida em que a criação do Sistema Municipal de Ensino (SME), Leis de nº 1.066/2010 GAB/PMA e de nº 1.067/2010 GAB/PMA que respectivamente criaram o SME e o CME de Almeirim, resultaram e se materializaram da abertura democrática de direitos, outorgada principalmente pela CF de 1988 e, posteriormente pela LDB 9.304/96 e Parecer CNE/CEB 30/2000 - Conselho Nacional de Educação que trata da definição dos sistemas de ensino. Este, envolve o “conjunto de corpos de competência e atribuições voltados para o desenvolvimento da educação escolar” (Oliveira, 2010, p. 01), compreendendo “as instituições escolares e os órgãos executivos e normativos, recursos e meios articulados pelo poder público competente”, executados em regime de colaboração entre os entes federados.

A implementação do Sistema Municipal de Ensino de Almeirim é resultado de diversos debates na sociedade de Almeirim em torno da necessidade de maior espaço de participação social na educação local, principalmente sobre a organização do ensino no município e os rumos pretendidos à educação popular, especialmente, diante das dificuldades que se apresentava quanto à oferta de uma educação de qualidade para a maioria da população e a garantia de direitos por educação pública para todos.

Essas discussões decorrem desde a implantação do processo de municipalização em Almeirim no ano de 1998, quando o município aderiu ao projeto sem uma consulta pública ou estudo dos fatores que impactariam na educação local. Pois, a educação em Almeirim, historicamente, havia sido relegada ao acaso, sem qualquer

preocupação por parte de seus governantes para um atendimento que permitisse uma formação humana integral, com fins de desenvolvimento social e cultural, o que se observou foram ações pontuais para atender o mercado de trabalho ou uma empresa privada.

Além da falta de preocupação e compromisso com a educação, desde os tempos imperiais ou Nova República, com fins exclusivamente ao atendimento dos interesses capitalistas. A educação no final da década de 90 se materializou também com o retrocesso de algumas conquistas importantes como: a municipalização das poucas escolas estaduais existentes, a redução de escolas com atendimento no ensino fundamental completo, principalmente nas principais localidades rurais do município, e a redução no número de professores. De acordo com Gutierrez (2005, p. 207), até o ano de 1998, havia 64 escolas registradas no município, 06 delas eram mantidas pelo governo do estado e as demais sob a manutenção da Secretaria de Educação do Município, a maioria delas localizadas no campo, havia um total de 7.088 alunos na rede.

Com a adesão do município a municipalização por meio do Termo de Convênio de nº 015/98 e da assinatura do Decreto Nº 643, de 18 de maio de 1999, pelo então prefeito da época Aracy Bentes, as 06 escolas estaduais e professores que prestavam serviços nessas escolas foram incorporados à rede municipal. Naquele período prestavam serviços nas escolas estaduais 43 servidores, com o processo de municipalização, as escolas que eram da responsabilidade administrativa do governo estadual, inclusive com insumos e pagamentos dos servidores passam quase na sua totalidade à gerência do município, pois o espaço físico só foi definitivamente doado ao município já nos anos 2.000.

O discurso de que se teria maior autonomia e aumento de valores repassados pelo fundo ao município constituiu-se ao que Trein e

Rodrigues (2011) denominaram de “canto da sereia”, em alusão aos interesses capitalistas que a princípio pareceram muito tentadores, mas que esconderam verdadeiras armadilhas, no caso aqui foi para os governos municipais, e se refletiu na educação da classe menos favorecida, na medida em que agravou a oferta da educação à população.

A política de municipalização do ensino fundamental adotadas pelo governo do Estado do Pará se fez concomitante à reforma do estado brasileiro, compreendida como parte das políticas de descentralização de gestão educacional, ou seja, dentro dos princípios da gestão gerencialista, desencadeada na década de 90 que induziu até o ano de 2005, a adesão de 67,1% dos municípios paraenses e previa sua ampliação com vista à universalização em todo o estado até 2007 (Gutierrez, 2005, p. 207). Um dos principais argumentos da proposta seguia a lógica econômico-financeira desencadeada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF⁵, muito mais do que motivos de ampliação da gestão democrática das políticas públicas municipais propiciadas pela proximidade com o poder local, tão amplamente reivindicada pelas lutas sociais na década de 1980, ocorre, sobretudo, pelas vantagens financeiras que os municípios poderiam ter.

A própria “adesão” das prefeituras, por terem acontecido predominantemente nos anos de 1997 e 1998 (anos de implantação do FUNDEF no Pará e no Brasil), evidencia o pouco tempo destinado ao planejamento por parte das prefeituras que assumiram um grande contingente de responsabilidades sem uma avaliação mais apurada das suas condições objetivas de gestão educacional dessas novas demandas (Gutierrez, 2005, p.5)

⁵ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização da Educação Básica, implantado, nacionalmente, em 1998, quando, a nova sistemática redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. Acessar em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/mo.pdf>

Essas políticas públicas tangidas pela lei que criou o FUNDEF e a municipalização levaram diversos municípios a adotarem o modelo de gerenciamento próprio, concernente aos valores destinados pelos fundos aos municípios baseado no número de alunos, esse fenômeno levou consecutivamente ao aumento no número de alunos na rede de ensino do país e, obviamente, em Almeirim não foi diferente, substancialmente e alinhado aos interesses do governo estadual para tirar de sua responsabilidade a manutenção pelo ensino fundamental, vimos um aumento considerável na pulverização das escolas e no aumento no número de alunos matriculados na rede, bem como a ampliação de velhos problemas como estrutura física inadequada, ausência de formação de professores, de gestão democrática nas escolas e tantos outros que marcaram a educação na primeira década do século XXI, estendendo-se para as décadas posteriores. Conforme os dados coletados na Secretaria de Educação (2023) havia no ano de 1998, 64 escolas na rede de ensino, passando a aproximadamente 104 escolas no ano de 2004.

Existem comunidades tão distantes, que a escola funciona apenas para atender um número pequeno de alunos, com professor, merenda escolar e transporte (o mínimo) em contraposição às escolas localizadas na Sede do Município que trabalham com um professor de educação geral para atender 30 (trinta) crianças. Ficando assim todas as escolas do Município prejudicadas porque não têm o devido investimento adequado as suas demandas (Almeirim, 2015, p. 11).

Tais dificuldades apresentadas incluíam não somente o atendimento em equipar as escolas do ensino fundamental com as condições mínimas de funcionamento, mas um grave problema a resolver e que exigiam entre outras coisas a adequação de todo o ensino às exigências contidas na LDB 9.394/96, entre elas a questões da formação de professores em nível superior e a possibilidade de uma organização de ensino próprio.

Desse contexto educacional, dá-se início a diversas pressões sociais e de grupos de profissionais docentes por maior espaço de participação nas decisões educacionais. Posto que as discussões e lutas estivessem na contramão das políticas de “descentralização” no âmbito administrativo e financeiro, tão fortemente enaltecida, mas que impunha uma dependência aos municípios nos aspectos pedagógicos, curriculares e normativos, além da administrativa, uma vez que quase tudo dependia da Secretaria de Estado de Educação do Pará – SEDUC/PA. Tais estruturas organizacionais como vemos, se formam na base da centralização do poder estatal de governança, inclusive educacional. As amarras políticas, conforme expõe Fonseca *et al.* (2008) não visam resolver as questões educacionais, mas servem sem qualquer embaraço aos órgãos de controle estatal, que quase sempre criam mecanismos de controle e decisão.

Tais fatores se constituíram nos imperativos sociais e educacionais que serviram de base para a reivindicação em torno de uma educação de qualidade e que se propunha a inserção da comunidade escolar nos processos decisórios, levando assim, a criação do Sistema Municipal de Ensino (Lei nº 1.066/2010) e do próprio Conselho Municipal de Educação (Lei nº 1.067/2010) como órgão que ultrapassa a função normatizadora, mas se constitui como um espaço consultivo, deliberativo, mobilizador, propositivo, controle social e fiscalizador da prática educacional (Silva *et al.*, 2015, p. 83). Um importante aliado pela luta em prol de uma educação de qualidade para a população.

3 RESULTADOS PARCIAIS

Os estudos apontam, sobretudo, que o contexto histórico e social da educação em Almeirim, além de estar intrinsecamente relacionado

com a educação amazônica brasileira, da abertura dos espaços democráticos na década de 80 e, aqueles que se materializaram à égide das legislações educacionais em vigor estão sob a luta de classes por maior espaço de participação democrática nas decisões educacionais, por meio de reivindicações por melhores condições de trabalho, de estruturas escolares, alimentação e transporte escolar e muitos outros que contribuem para a qualidade da educação.

A análise dos resultados indica também que a participação dos educadores representou importante papel no processo de democratização do ensino no país, mesmo que, em Almeirim, se desse com raras e pontuais concessões do grupo hegemônico em favor da classe trabalhadora. Há indícios de que atualmente existem disputas entre os diversos setores que determinam o funcionamento escolar, mas que, ao contrário da época imperial e Primeira República, os setores que representam os trabalhadores passaram a ter voz e a participar dos processos decisórios, representando uma guinada ao que havia àquelas épocas imperiais e coronelistas e uma ampliação dos espaços democráticos no âmbito da educação escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito desse trabalho foi discutir o contexto histórico que contribuiu para a implementação do Sistema Municipal de Ensino de Almeirim, compreendendo que a escolarização no município de Almeirim, nos períodos compreendidos da fase José Júlio (1882-1948), Franciscana (1960-2001) e da municipalização, tem características muito peculiares, que envolvem semelhanças e contradições que explicitam as controvérsias e os interesses pungentes do privado, da religião e do Estado, no controle de qualquer que fosse a forma de

emancipação humana possível, na medida em que não ofereceram as condições básicas de libertação das garras dos interesses privados ou religiosos.

Contudo, no modelo estabelecido, não se vislumbrou qualquer alternativa para uma educação que atendesse aos interesses dos trabalhadores, à medida em que ambos, ao seu tempo, ofereceram escolarização a uma pequena parte da população, e o fizeram alinhados aos interesses do Estado por demanda de mão de obra. Buscava-se agregar elementos de natureza ideológica e reprodutora dos interesses econômicos em ascensão, o que teve impacto na educação municipal à medida em que ofereceram as bases para a incorporação dos fundamentos neoliberais e conservadores em curso, o que explica a tardia luta por mudanças no sentido da construção de um sistema próprio e descentralizador, que aponta um novo ordenamento educacional baseado nos princípios laicos e democráticos.

A construção de um SME próprio, como uma luta por uma educação mais emancipadora e com maior espaço participativo, só se consolidou no final do século XX, influenciados pelos movimentos democráticos, advindos das reformas educacionais a partir da Constituição Federal de 1998 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Esses ideais possibilitaram a inserção de novas diretrizes educacionais no Brasil, e em Almeirim contribuíram na criação de políticas públicas de formação de professores em nível superior e, assim, melhor preparo para a abertura de espaço de participação social, que se efetivou com a implantação do SME no início do século XXI, a qual se construiu dentro dos princípios da gestão democrática e de processos de autonomia.

Contudo, num movimento de inconformismo, no que concerne à luta por maior espaço de participação e na busca por romper os laços, que se construiu a educação em Almeirim. A classe de educadores e a

sociedade civil empreenderam discussões e implementações de diversas ações coordenadas, por meio de conferências, realizações de simpósios, fóruns, comissões, fortalecimento do Sindicato dos Trabalhadores da Educação, processo de eleição para diretores, discussões para a construção dos planos de cargos e salários para o magistério, e documentos norteadores que culminaram com a criação do SME, que em si preveem diversas mudanças, inclusive em termos de concepções pedagógicas, políticas públicas e currículo. Numa demonstração por desejo de superação de um modelo de ensino, a princípio a serviço do coronel, e depois dos interesses da educação religiosa e mercadológica, para uma outra perspectiva, mais próxima dos interesses da classe social trabalhadora e de sua emancipação social e educacional.

Atualmente a rede municipal de educação de Almeirim possui 71 escolas, sendo 56 localizadas nas comunidades rurais, 02 escolas estaduais (uma na sede de Almeirim, a outra no Distrito de Monte Dourado), 01 escola privada e 08 turmas anexas de Ensino Médio funcionando nas comunidades rurais, que juntas possuem aproximadamente 10.736 alunos, com 188 professores no ensino fundamental anos iniciais, 286 professores no ensino fundamental anos finais e 44 professores no ensino médio e, modalidades da Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, além da oferta de dois cursos de ensino superior (Direito e Engenharia Civil), indicando com isso, um vigoroso processo de atendimento aos interesses das classes trabalhadoras e de esforços dos governos municipal, estadual e privados na melhora educacional da população do município (Brasil, 2023).

Revelando, assim, os avanços e os desafios que a educação municipal precisa galgar na superação de anos de ausência de políticas de incentivo à educação, na perspectiva de uma concepção emancipadora e democrática para todos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, **Censo Escolar/INEP 2023**. Publicado no <https://qedu.org.br/municipio/1500503-almeirim/censo-escolar>
- SILVA, Aurizes Sardinha da; LOBATO, Elias Gonçalves; PAIXÃO, Raimunda S. Fonseca. Desafios e possibilidades na reestruturação do Conselho Municipal de Educação de Almeirim-PA. In: BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo; GOMES, Luís Alípio; NUNES, Elizane Assis. **Educação em movimento: Contribuições da formação de Conselheiros Municipais de Educação para a Amazônia**. - 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2015, p. 83.
- LOMBARDI, José Claudinei. Algumas questões sobre educação e ensino em Marx e Engels. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 347-366, abr2011 - ISSN: 1676-2584.
- COLARES, A. A. História da educação na Amazônia. Questões de Natureza Teorico-metodologicas: Criticas e Proposições. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas/SP, p. 187-202, out. 2011.
- COLARES, A. A. A inserção da Amazônia no modo de produção hegemônico e no projeto educacional da modernidade. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. e022043, 2022. DOI: 10.24065/2237-9460.2022v12n1ID2003. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/2003>. Acesso em: 3 maio. 2023.
- FONSECA, André Dione; SEREJO. Wilson da Silva. **István Mészáros: por uma educação para além do capital**. Revista Educere Et Educare, Vol. 15, N.34, jan./mar. 2020. Ahead of Print. DOI: 10.17648/educare.v15i34.23342
- GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães. **A política de municipalização do ensino fundamental no Estado do Pará na década de 1990 e suas relações com a reforma do Estado**. Belém: UFPA, 2005
- LINS, Cristóvão. **Jarí: setenta anos de história**. 3 ed. Rio de Janeiro/RJ: Dataforma, 2001.
- OLIVEIRA, C. **Sistema municipal de ensino**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

OS FRANCISCANOS: Cinquenta anos de presença. **Paróquia Nossa Senhora da Conceição**: Almeirim, 2002.

SAVIANI, Demerval. **A Idéia de Sistema Nacional de Ensino e as dificuldades para sua realização no Brasil no século XIX**. Acesso em 08/05/2023, Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/dermeval/texto2001-1.html>

SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira**: Estrutura e Sistema. – 11 ed. Ver. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Democracia, educação e emancipação humana**: desafios do atual momento brasileiro. Universidade Estadual de Campinas – Campinas – São Paulo. Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 21, Número 3, Setembro/Dezembro de 2017: 653-662. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2017/0213000>

TREIN, Eunice; RODRIGUES, José. **Espaço aberto o mal-estar na academia** – produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. Revista Brasileira de Educação. v. 16 n. 48, p. 769-792, set-dez. 2011.

UGARTE, Auxiliomar Silva. **Sertões de Bárbaros**: O mundo natural e as sociedades indígenas na Amazônia na visão dos cronistas ibéricos – séculos XVI-XVII. Manaus: Editora Valer, 2009.

A FORMAÇÃO SUPERIOR MILITAR E A MIGRAÇÃO TEMPORÁRIA: A VEZ DA INSERÇÃO DA MULHER ESTRANGEIRA NA ESCOLA NAVAL BRASILEIRA

*Hercules Guimarães Honorato*¹

INTRODUÇÃO

“As mulheres de hoje estão destronando o mito da feminilidade; começam a afirmar concretamente sua independência; mas não é sem dificuldade que conseguem viver integralmente sua condição de ser humano.” (Beauvoir, 1967, p. 7).

A epígrafe acima foi retirada do primeiro parágrafo do livro *Segundo Sexo: a experiência vivida*, escrito pela francesa Simone de Beauvoir, entre os anos de 1946 e 1948, com publicação inicial em 1949. A autora vivia numa época pós Segunda Guerra Mundial e presenciou a recuperação de seu país, que fora dominado e dividido pelas potências em conflito. Poderíamos trazer e contextualizar a frase para os dias atuais, pois a luta pelo reconhecimento da mulher como força produtiva emancipada e participante ativa da sociedade contemporânea ainda é intensa e recente.

O ambiente militar, característico e reconhecido por ser um território de homens, principalmente por envolver atividades de risco, força e de forte rigor da disciplina, trazendo em seu bojo uma relação atual de inclusão da mulher, mas que nem sempre é de equidade de oportunidades dentro das diversas áreas de sua profissionalização. Carreiras (2004, p.91) argumenta que, apesar dessa tentativa atual de “[...] equalização estatutária entre militares de ambos os sexos, persistem

¹ Mestre em Educação, Instituto Naval de Pós-Graduação, E-mail: hghhhma@gmail.com

ainda diversas restrições ocupacionais e as mulheres continuam maioritariamente excluídas de funções relacionadas com o combate”.

A sétima arte nos apresenta um exemplo recente que a inclusão de mulheres em profissões que originariamente eram masculinas é destacada. Em 1986 foi lançado *Top Gun: ases indomáveis*, um filme de ação em que todos os oficiais, que estavam cursando para serem pilotos na *Academia Top Gun*, eram homens, e a única mulher, de apelido “Charlie”, era a namorada do ator Tom Cruise, representado na figura do tenente Pete “Maverick” Mitchel. No filme lançado em 2022, intitulado *Top Gun: Maverick*, com o mesmo protagonista, depois de 36 anos do lançamento do filme original, aparece a piloto Natasha “Phoenix” Trace, interpretada pela atriz Monica Barbaro, uma das quatro pilotos aprovados por sua competência para ser uma futura *Top Gun*.

Caminhando pelas conquistas, nem sempre apresentadas claramente, das mulheres militares, poderemos destacar que há 46 anos, em 1976, as primeiras 81 cadetes mulheres foram admitidas na Academia Naval de Annapolis, Estados Unidos. Elizabeth Anne Belzer Rowe foi uma das pioneiras da primeira turma formada em 1980, que descreveu que “Muitos de seus colegas do sexo masculino cruzaram a linha do trote ao assédio por atos como colocar repetidamente ratos mortos nas caixas de correio de suas colegas do sexo feminino ou insultar a feminilidade das jovens”². O reconhecimento dos pares é muito importante, no sentido de pertencimento ao coletivo laboral, ao espírito de corpo, sem discriminação e pré-conceitos.

Continuando ainda em Annapolis, um fato importante ocorreu em maio de 2004, quando o Vice-Almirante Rodney P. Rempt, comandante

² “Many of her male peers crossed the line from hazing to harassment by acts such as repeatedly putting dead rats in the mailboxes of their female peers or by insulting the young women’s femininity”.

da Academia, alterou o seu tradicional hino *Navy Blue and Gold*, de 1923, afirmando que ocorreu involuntariamente a exclusão das mulheres. Na letra original foi retirado a palavra *man* (homem) depois de *sailor* (marinheiros), e a música passou a começar como “Agora as faculdades de mar a mar podem cantar cores verdadeiras. A terceira linha será: ‘Para marinheiros corajosos em batalhas justas desde os dias de luta’”³. Os *marinheiros corajosos* agora seriam todos, mulheres e homens.

Honorato (2019, 2020, 2021), em seus estudos sobre a inclusão das mulheres nas Forças Armadas, em especial na Marinha, com foco na Escola Naval (EN), que foi iniciada em 2014 com a primeira turma de 12 mulheres Aspirantes integrantes do Corpo de Intendentes de Marinha (CIM), em seu primeiro artigo também apresentou a mudança ocorrida na música símbolo do corpo discente, os “Sentinelas dos Mares”, em que o seu aprendizado, enquanto calouro em 1979, foi utilizando o artigo flexionado “as”, não original, mas em algum momento do tempo histórico foi novamente alterado para “os”, e assim ficou até hoje: “[...] nós somos os sentinelas dos mares [...]”, independente de “sentinela” ser um substantivo feminino e dá entrada das primeiras mulheres em seu Corpo de Aspirantes ter ocorrido em 2014.

A pesquisa com estudantes migrantes temporários especiais em IES militar também foi o tema abordado por Honorato em outros quatro artigos (2019, 2020). Desde 1956, a EN recebe jovens estrangeiros para a sua formação superior militar-naval, em especial de países do continente africano e do subcontinente centro-sul-americano. “A internacionalização da educação superior tem sua origem mais recente a partir da década de 1990, quando se inicia os processos de cooperação

³ “The song will now begin: Now colleges from sea to sea may sing of colors true. The third line will read: For sailors brave in battle fair since fighting days of old”.

internacional e a expansão da sociedade do conhecimento [...]” (Honorato, 2020, p.151).

A junção desses dois temas - a inclusão das mulheres nas academias militares e a migração de estudantes temporários especiais - tornou-se o foco deste nosso atual estudo, visto que em 2020, a EN recebeu a primeira mulher estrangeira da República da Namíbia para a formação superior militar, em consonância com o Acordo de Cooperação Naval Brasil-Namíbia (ACNBN), assinado em março de 1994, que será tratado especificamente em seção posterior. A justificativa deste estudo reveste-se de importância em relação a internacionalização da educação superior, visto que a característica especial do regime militar é de aquartelamento e ter um currículo único, o que difere em grande medida do que acontece com os demais estudantes estrangeiros em IES civis no Brasil, que escolhem seu trajeto formativo e também o seu local de morada.

Assim exposto, o objetivo deste estudo é analisar o que essa jovem estudante e migrante experimenta na (con)vivência diária, bem como suas dificuldades de adaptação à cultura local, à barreira linguística e à vida acadêmica e militar, em especial na construção de sua identidade social e individual. Este estudo não trata das migrações forçadas e do tema sobre refugiados. A questão de pesquisa foi: Quais os principais desafios, preocupações e óbices na visão de uma estudante migrante temporária especial em sua formação superior militar no Brasil?

1 METODOLOGIA

O nosso estudo é de abrangência qualitativa, que segundo Goldenberg (2004, p.18) é um atributo de um fato social, características de um caso concreto e que deverá ser compreendido em sua

singularidade, não generalizante, pois “[...] visa à compreensão interpretativa das experiências dos indivíduos dentro do contexto em que foram vivenciadas”. Essa autora ainda argumenta que a preocupação do pesquisador não deverá ser com a representação do número de sujeitos, mas com o aprofundamento da compreensão de uma trajetória, que em nosso estudo é de uma estudante estrangeira em uma IES militar.

A pesquisa é exploratória, que foi desenvolvida com a finalidade de proporcionar uma visão geral em relação ao objeto em questão, sendo, por conseguinte, considerada a primeira etapa de uma investigação mais ampla (GIL, 2009, p.27). Foi realizado um levantamento bibliográfico e outro documental, contando com o apoio da Secretaria Acadêmica da IES militar e do seu Serviço de Orientação Educacional e Psicológico (SOEP). O estudo em tela ainda é descritivo, que tem a finalidade de identificar como um fenômeno que existe, sendo uma de suas características mais significativas a utilização de técnicas de padronização de coleta de dados, como questionários e entrevistas por exemplo.

Como técnica qualitativa de coleta de dados, importante para o universo a ser pesquisado, foi escolhida a entrevista, que segundo Castro, Ferreira e Gonzalez (2013, p.37), “[...] consiste numa conversa intencional e é utilizada quando existem poucas situações a serem observadas ou quantificáveis, e ainda quando se deseja aprofundar uma questão”. O tipo de entrevista foi a semiestruturada, onde foi aplicada um número pequeno de perguntas e continuando com algumas questões suscitadas e esclarecedoras das respostas anteriores. Goldenberg (2004, p.88) apresenta que uma das vantagens da entrevista é que “[...] as pessoas têm maior paciência e motivação para falar do que para escrever”. Como desvantagem, essa autora ressalta que é possível que o entrevistador afete o entrevistado, principalmente pela possibilidade de

uma pressão funcional, visto que os dois autores e a respondente são militares.

2 UMA BREVE HISTÓRIA DE CONQUISTAS DAS MULHERES NAS FORÇAS ARMADAS BRASILEIRAS

A história das mulheres nas Forças Armadas brasileiras não é antiga, a semelhança da entrada das primeiras catetes na Academia de Annapolis, como já participado na introdução deste estudo, também é de 1980. O começo foi por intermédio de um Projeto de Lei do Senado (PLS), de 24 de outubro de 1979, do então Senador por São Paulo, Sr. Orestes Quércia, que tratava do ingresso voluntário de mulheres nas academias militares de nível superior e que foi julgado inconstitucional à época pela Comissão Constituição e Justiça (Brasil, 1979).

O Ministro da Marinha de então, Almirante de Esquadra Maximiano Eduardo da Silva Fonseca, aproveitando-se da ideia do PLS em questão, em consonância com o crescimento da Marinha com a aquisição no exterior e construção no Brasil das modernas Fragatas da Classe “Niterói”, entre outros meios operativos, e também ao recém-inaugurado Centro Médico Naval do Rio de Janeiro, um complexo hospitalar que incluía também o Hospital Naval Marcílio Dias, vislumbrou a necessidade de incremento da força de trabalho da Marinha com uma mão de obra de nível técnico e universitário.

Dessa forma, com o escopo de liberar o militar operativo para as “atividades relacionadas diretamente com a preparação e o emprego do Poder Naval” (MENDES, 2010, p. 1), em 7 de julho de 1980, foi promulgada a Lei nº 6.807, que criava o Corpo Auxiliar Feminino da Reserva da Marinha (CAFRM), composto por um quadro de Oficiais e outro de Praças (Andrada; Peres, 2012). Foram concursadas inicialmente profissionais nas áreas de saúde e administração.

Em relação a formação superior militar, foi em 12 de janeiro de 2014 que as "pioneiras" chegaram à Ilha de Villegagnon, sede da Escola Naval, para se apresentarem e iniciarem o período de adaptação, momento em que, pela primeira vez, haveria o contato entre homens e mulheres que estavam ali com o mesmo propósito, tornarem-se oficiais da Marinha.

O quantitativo total de Guardas-Marinha (GM) formados desde a entrada das primeiras mulheres na EN, de 2018 a 2020, foram 634, sendo 32 GM do CIM, do sexo feminino. O percentual de mulheres em relação aos Aspirantes em 2014 era de 1,5%, sendo que a relação de total de formandos nesses três anos passou para 5%, um aumento considerado. Os percentuais podem ser, a princípio, insignificantes, mas demonstram que as conquistas, mesmo que sejam em números menores, podem representar vitórias comemoradas com o reconhecimento da igualdade completa entre os gêneros na formação superior da Marinha.

A Lei nº 13.541, de 18 de dezembro de 2017, que dispõe sobre a reestruturação dos Corpos e Quadros de Oficiais e de Praças da Marinha, proporcionou a possibilidade dos Corpos e os Quadros de Oficiais da Marinha do Brasil serem integrados por Oficiais de ambos os sexos. A partir deste momento, desvelou-se a possibilidade de abertura dos Corpos da Armada (CA) e de Fuzileiro Naval (CFN) para as Aspirantes mulheres, até então somente no CIM. O primeiro concurso para a EN com essa possibilidade de escolha de Corpo foi realizado em 2019.

A Escola Naval, em 2022, contava com um total de 800 estudantes em seu Corpo de Aspirantes. Desse total, 46 são mulheres, perfazendo cerca de 6% de todo o alunado. Com a possibilidade de escolha dos Corpos da Armada (CA) e de Fuzileiros (CFN), além do CIM, a distribuição nos dois últimos anos de formação, quando a escolha é oficializada, ficou

assim: 10 do CA, 3 (três) do CFN e 8 (oito) do CIM, um total no ano de 21 estudantes mulheres. O sujeito desta pesquisa estava, em 2022, no segundo ano, junto com outras 12 mulheres Aspirantes, ainda sem opção de escolha de Corpo.

A Força Aérea Brasileira (FAB) admitiu o ingresso de mulheres em 1982, inicialmente em atividades administrativas e na área da saúde, similar ao realizado pela MB. Em 1996, o então Ministro da Aeronáutica, Brigadeiro Mauro Gandra, admitiu na Academia da Força Aérea (AFA) as primeiras mulheres em curso de formação superior, apenas para o quadro de Intendência. A partir de 2002, a possibilidade profissional das mulheres nessa Academia foi ampliada, com a opção, durante o concurso de admissão, para o ingresso no Curso de Formação de Oficiais Aviadores, que, segundo Santos (2006, p. 38), “destina-se a aumentar a participação feminina no curso, compensado o fato de que não há vagas para mulheres na Escola Preparatória de Cadetes do Ar, de onde provém a maior parte dos Cadetes Aviadores da AFA”.

A AFA recebeu, em 2008, a primeira cadete estrangeira da República Dominicana em seu curso de formação de Oficiais Intendentes. Em 2013, a equatoriana Jazmin Estefania Pérez Cobos começou o curso para se formar piloto, o que ocorreu em 7 de dezembro de 2016, quando um total de 117 cadetes aviadores completaram o curso, sendo ela a única piloto mulher formada. “Foram quatro anos de muito aprendizado. Tive a oportunidade de conhecer a cultura brasileira e formar uma família que me apoiou e auxiliou em todos os momentos. Hoje, tenho orgulho de ser Oficial da FAB” (ALVES, 2020, np), conta a equatoriana Jazmin “Prajna” Cobos. Em 2022, essa IES militar tinha uma dominicana cursando o 3º ano do Curso de Formação de Oficiais Aviadores (CFOAV).

Não obstante, foi criado no Exército Brasileiro um Quadro Complementar de Oficiais em 1990. “Diferentemente da Marinha e da Aeronáutica, as mulheres ficaram reunidas num quadro à parte, foi criado o Quadro de Oficiais Auxiliares, composto por homens e mulheres, para o exercício de funções técnicas” (Andrada; Peres, 2012, p. 36). Em 2017, ocorreu a entrada de 40 mulheres para formação superior, inicialmente na Escola Preparatória de Cadetes do Exército. Em 27 de novembro de 2021, foram formados 391 Aspirantes na AMAN, sendo 23 mulheres, na Linha de Ensino Militar Bélico, ou seja, cerca de 6% do total de formandos.

O quadro 1 a seguir apresenta a história da incorporação de mulheres militares explicitando as principais formas de ingresso do Corpo Feminino, que representaram marcos históricos e legais, e seus respectivos anos de admissão, bem como os quadros e corpos que foram constituindo ao longo de suas carreiras militares.

Quadro 1 – Admissão das Mulheres nas três Forças Armadas

FORÇA	MARINHA	FORÇA AÉREA	EXÉRCITO
ANO DE ADMISSÃO	1980	1982	1992
QUADRO / CORPO	Corpo Auxiliar Feminino da Reserva	Corpo Feminino da Reserva	Quadro Complementar de Oficiais
MARCO LEGAL	Lei nº 6.807, de 1980	Lei nº 6.924, de 1981	Lei nº 7.831, de 1989
ANO DE ADMISSÃO	2014	1995	2017
QUADRO / CORPO	Aspirantes da Escola Naval Intendência	Cadetes da Academia da Força Aérea Intendência	Cadetes da Escola Preparatória de Cadetes do Exército
MARCO LEGAL	Lei nº 12.704, de 2012	Aviso ministerial nº.006/GM3/024, de 1995	Lei nº 12.705, de 2012
ANO DE ADMISSÃO	2019	2003	2018

QUADRO / CORPO	Aspirantes da Escola Naval Armada e Fuzileiros Navais	Cadetes da Academia da Força Aérea Pilotos	Cadetes da Academia Militar de Agulhas Negras
MARCO LEGAL	Lei nº 13.541, de 18 de dezembro de 2017	Portaria nº 556T/GC3, de 2002	Lei nº 12.705, de 2012

Fonte: Ministério da Defesa⁴.

Seguindo na vanguarda, a MB abrilhantou o contexto histórico quando, em 2012, promoveu a Dra. Dalva Maria Carvalho Mendes ao posto de Contra-Almirante, sendo a primeira mulher a atingir o mais alto cargo da profissão militar no Brasil. Em 2018, a engenheira Luciana Mascarenhas da Costa Marroni também foi promovida a Contra-Almirante. Continuando nas águas da Marinha, em 2020, foi promovida a Brigadeiro a médica Carla Lyrio Martins. Outras notícias como a participação de militares brasileiras em missões de paz da ONU, por exemplo, reforçam o ideal da inclusão das mulheres nas Forças Armadas brasileiras.

Em um estudo realizado pelo Instituto Igarapé, *Mitos x realidade: mulheres nas Forças Armadas*, alguns mitos sobre a entrada de mulheres nas Forças Armadas do Brasil foram quebrados, como aquele que afirma que a presença de mulheres afeta a moral e a coesão das tropas, ao contrário, estudos demonstram que a integração melhora a moral e o profissionalismo dos combatentes⁵.

3 O ACORDO DE COOPERAÇÃO NAVAL BRASIL-NAMÍBIA

Fruto da iniciativa brasileira nas Nações Unidas, foi criada, em 27 de outubro de 1986, a Zona de Paz e Cooperação do Atlântico Sul

⁴ Disponível em: [http://www.defesa.gov.br/arquivos/ensino_e_pesquisa/defesa_academia/cadn/artigos/XIII_cadn/mulheres_nas_forcas_armadas-_desenvolvimento_historico-juridico_da_participacao_feminina_na_defesa_nacional_final_\(1\).](http://www.defesa.gov.br/arquivos/ensino_e_pesquisa/defesa_academia/cadn/artigos/XIII_cadn/mulheres_nas_forcas_armadas-_desenvolvimento_historico-juridico_da_participacao_feminina_na_defesa_nacional_final_(1).) Acesso em: 20 set. 2019.

⁵ Disponível em: <https://igarape.org.br/mitos-x-realidade-mulheres-nas-forcas-armadas/>. Acesso em: 17 ago. 2017.

(ZOPACAS), devidamente apoiada pela maioria dos países costeiros sul-americanos e africanos, que seria voltada à preservação da paz e da segurança na região, fulcro na proteção do meio ambiente marinho e a cooperação científica e tecnológica. (Medeiros, 2003; Almeida, 2012).

O Brasil reconheceu a independência da Namíbia da África do Sul em 1990, um país com uma das menores taxas mundiais de densidade demográfica e possuidor de uma considerável faixa de seu território desértica. “O país é grande produtor mundial de chumbo e tem significativas reservas de urânio e diamante, esse último em quantidade ponderável no solo e subsolo de seu mar territorial” (MEDEIROS, 2003, p.145).

No início de 1992, em visita oficial ao Brasil, o Ministro da Defesa da Namíbia solicitou apoio à Marinha brasileira para a criação da Ala Naval da Força de Defesa de seu país. (Medeiros, 2003). Em março de 1994, foi assinado o Acordo de Cooperação Naval Brasil- Namíbia (ACNBN), uma “Experiência ímpar para a MB, o acordo exigiu a atuação coordenada de seus diferentes setores para atender às necessidades relacionadas à formação da força naval daquele país” (Almeida, 2012, p.38). Esse mesmo autor destaca que foi criada, em 2 de maio de 1994, a Missão Naval Brasileira na Namíbia (MNBM), iniciando as suas atividades, com a inclusão no Corpo de Aspirantes da EN dos primeiros quatro estudantes namibianos.

Os futuros oficiais da Marinha namibiana eram oriundos, em sua grande maioria, do exército namibiano, restando uma pequena parcela procedente do voluntariado civil. Para formar o militar da Marinha namibiana no Brasil, o candidato indicado por aquele país era submetido a testes de conhecimento acadêmico e de avaliação psicológica e física, participando na EN de um estágio de adaptação pré-

graduação de um ano, onde são ministradas aulas de matemática, português e inglês.

Conforme dados obtidos na Secretaria Acadêmica dessa IES militar, 21 Guardas-Marinha da Namíbia foram formados nesses 28 anos de cooperação no campo educacional. Como informação adicional e para uma futura pesquisa, o Adido de Defesa da Namíbia informou-nos por correio eletrônico que a sua Marinha também forma os seus oficiais na Alemanha, África do Sul, nos Estados Unidos da América e Rússia.

4 MIGRANTES TEMPORÁRIOS E ESTUDANTES EM IES MILITAR BRASILEIRA

O “migrante temporário especial” seria uma pessoa que se desloca por vontade própria para uma formação acadêmica em um outro país de acolhimento, por um tempo determinado, retornando a sua terra natal ao término do período da graduação ou pós-graduação. É um processo social, inserido também num campo de tensão cultural e política, além de individual e coletiva. Os programas de mobilidade acadêmica se destacam como uma das principais formas de internacionalização da educação superior.

Honorato (2019) realizou pesquisas com os alunos estrangeiros que fazem sua formação superior na EN. Um dos estudos tratou do período de estágio, antes da matrícula formal no curso superior de formação. Os sujeitos da pesquisa foram oito jovens com média de idade de 22 anos, de países da África (Namíbia, Nigéria e Senegal) e Ásia (Líbano), da turma de 2013. As considerações finais retrataram a maior apreensão dos estudantes estrangeiros com a reprovação, e no caso dos namibianos, na disciplina de português, visto que sua língua oficial é o inglês. Para concluir, Honorato (2019) desvela-nos que é importante

reconhecer e valorizar a diversidade cultural e linguística desses alunos, respeitando as diferenças, as identidades étnicas, os sistemas de crenças e valores aos quais pertencem.

5 ANÁLISES E DISCUSSÃO DA ENTREVISTA

Conforme apresentado anteriormente na metodologia, o sujeito deste estudo é uma estudante da Namíbia, que cursava, em 2022, o segundo ano da formação de oficiais da Marinha do Brasil. A entrevista foi autorizada pelo Sr. Superintendente de Ensino da Escola Naval. Foi-lhe apresentado o termo de consentimento livre e esclarecido e, como anonimato da fonte, a Aspirante foi nominada de “Alice”. Como apresentado em Goldenberg (2004), um dos óbices de uma entrevista é a possibilidade que o entrevistador afete o entrevistado; assim, este autor solicitou ao SOEP que a realizasse, sendo executada pela chefe do referido serviço, professora-doutora em Psicologia, e pela antiga professora de língua portuguesa da Asp. Alice.

A entrevista foi semiestruturada, tendo sido preparado um roteiro com 19 perguntas iniciais. As questões foram as mais diversas possíveis, principalmente ligadas a motivação em estudar no Brasil e em uma instituição superior militar, as dificuldades, a distância da família, projetos futuros, convivência com os demais integrantes do corpo discente, relação com as colegas mulheres, recomendações para futuras mulheres estudantes estrangeiras, mudanças verificadas em sua vida pessoal e profissional, os desafios futuros ao retornar ao seu país como oficial, entre outras perguntas.

A entrevista foi realizada em ambiente tranquilo, em uma sala de aula, no período da tarde, do dia 22 de julho, com um total de cerca de 46 minutos, e que foi transcrita para a realização das análises devidas.

O fulcro deste estudo é ser um termômetro em relação a sua experimenta na (con)vivência diária, as dificuldades de adaptação à nossa cultura, o problema de as aulas serem em português, língua não oficial na Namíbia, e à adaptação a vida acadêmica e militar, em especial na construção de sua identidade social e individual.

São apresentados, portanto, os principais pontos levantados na entrevista em si, gerando, em alguns momentos, transcrições das falas da Asp. Alice que corroboram o que se visualiza como importante para responder à questão proposta.

Importante destacar que a referida estudante era militar em seu país, no posto de cabo. Foi a partir do contato de um oficial da própria Marinha namibiana que surgiu o convite para que ela fosse fazer sua formação para ser uma oficial na Escola Naval brasileira, o que prontamente ela aceitou. A seleção foi apenas uma entrevista, sem outras formalidades. Segundo a Asp. Alice, foram efetivadas perguntas sobre a Marinha namibiana e como ela reagiria aos desafios de sua ida para um outro país.

Uma importante constatação, que reforça a necessidade de um período de adaptação acadêmica de um ano antes da matrícula na graduação, foi a resposta a pergunta se ela sabia português: “Eu não sabia de nada de português”. Continuando, foi questionada se precisava saber português para ser estudante no Brasil, e a resposta foi clara, sim, “[...], mas o problema é que não teve tempo pra gente pra (sic) estudar”. Este autor considera o tema da língua portuguesa de um estudante estrangeiro de suma importância, já diagnosticado em outros artigos deste autor. A Asp. Alice não tinha sido informada sobre o estágio de adaptação de um ano, onde a disciplina de português é obrigatória. O primeiro desafio já foi vislumbrado, o de aprender em um ano a língua que será a da sua formação superior.

A entrevistada chegou no Brasil em 2020, tinha 21 anos, com mais dois estudantes namibianos. Ao ser perguntada se conhecia algo sobre o Brasil, ela respondeu que não, que realizou uma pesquisa pela internet, pontos turísticos e apenas imaginava como deveria ser a cidade do Rio de Janeiro. Numa relação que passou a ser de distanciamento da família e de seus amigos, foi perguntado: como foi a reação da sua família de que você viria passar alguns anos fora de casa? E assim podemos desvelar um outro desafio, o da distância dos entes queridos, ao transcrever o que a Asp. Alice afirmou: “A minha mãe não estava bem com isso, mas a minha irmã ela (sic) queria isso porque eu já queria estudar no exterior; já queria isso. A minha irmã estava muito feliz comigo, mas a minha mãe e o meu pai também não estava bem, estava triste porque eu vou ficar lá longe dela”.

Um ponto considerado relevante na vinda de estrangeiros é a acolhida que possam ter no novo país. Ao ser perguntado sobre o Brasil e a sua chegada, a Asp. Alice participou que conheceu Brasília, ao ser convidada junto com outros alunos namibianos de IES civis para conhecerem o seu embaixador que mora na capital brasileira. Outro ponto de destaque foi ter sido convidada por uma colega do terceiro ano para conhecer a sua família, moradora que era da Ilha do Governador. Um compatriota do terceiro ano informou das principais situações e ações iniciais que teria que fazer no Rio de Janeiro, e por curiosidade, um comentário foi o de trazer bastante roupas, “[...] eu trouxe muitas roupas eu achava eu vou sair eu vou utilizar essas roupas”.

Ao abrir para que a estudante namibiana pudesse recomendar para uma jovem estrangeira que estivesse chegando ao Brasil para estudar na EN, ela participou que: “Eu posso recomendar pra ela, eu acho que pra se ela tivesse tempo tem que estudar bastante matérias de matemática porque essas são matérias muito difíceis na Escola Naval”.

O que foi verificado nos estudos de Honorato (2019, 2020) a dificuldade na conclusão dos cursos de graduação desta IES militar por jovens que não tiveram uma base propedêutica nivelada ao Brasil, um óbice reconhecido como motivador das desistências e reprovações durante a graduação.

Continuando nesse mesmo diapasão, Alice corrobora a necessidade de um bom relacionamento pessoal com os demais aspirantes, colegas de caserna. Em relação as amizades, foi difícil no início, mas em função da barreira da língua, pois não entendia se estavam falando dela, não sabia, e ficava “chateada no começo”, tanto que ela solicitou acompanhamento de uma psicóloga do SOEP da instituição, onde a terapia foi em português e inglês. Tal fato demonstra a necessidade de bem receber todos os estudantes no início da formação, em especial os estrangeiros que têm, além do distanciamento familiar, a barreira da língua.

O ano zero, ou seja, antes da matrícula na graduação, Alice afirma que foi muito difícil, em especial pela barreira da língua e as aulas de matemática, onde teve até que ter apoio psicológico da escola. O que é confirmado pela dificuldade inicial também de se deslocar pela cidade do Rio de Janeiro, quando, junto com os colegas estrangeiros e brasileiros, passaram a andar em grupos, o que diminuiu o seu *stress* inicial de estar em uma cidade diferente da sua e que falam uma língua que ainda não entendia totalmente. Assim, com o apoio dos colegas e do SOEP da instituição, pode melhorar o seu relacionamento interpessoal.

Uma dificuldade atualmente exposta foi entender como funciona o chamado conceito, que avalia o comportamento militar, pois não estava bem pontuada neste quesito militar. Ocorreu um problema de ordem disciplinar no camarote que Alice e mais oito colegas, todas do segundo ano, ocupavam, e todos os conceitos foram diminuídos. A convivência

entre as colegas de camarote e as demais Aspirantes mulheres foi informada como muito boa.

Em relação aos demais integrantes do corpo discentes, Alice comentou que não existem problemas de relacionamento, mas uma situação a deixa com “raiva”, pois ainda é comentado pelos estudantes homens que as colegas mulheres são privilegiadas, ou no jargão naval, “cochadas”, ou poderíamos dizer protegidas. Em 2014, quando da entrada da primeira turma de mulheres Aspirantes, tal fato já era comentado por suas integrantes, uma questão que parece, ser recorrente nos dias atuais.

Ao ser perguntada sobre o seu relacionamento com os docentes da instituição, Alice comenta que não há problemas e que eles a ajudam em suas necessidades acadêmicas. No contato com os oficiais, integrantes do Comando do Corpo de Aspirantes, ela não tem muito contato. Ela ainda comentou que faz parte de duas equipes esportivas, as equipes de tiro e a de atletismo, sendo essa última na modalidade de corrida de fundo, e que ainda não participou de competições externas, apenas dentro da instituição.

Uma questão conspícua para o tema foi o que mudou em você nesses quase três anos de Brasil e de formação superior militar. A respondente participou que era tímida, que falava pouco e que tinha dificuldades, já retratadas, da barreira linguística por não ter um bom entendimento da língua portuguesa. Atualmente a timidez diminuiu, se comunica melhor, interagindo com as pessoas, tudo adveio com certeza com um aprendizado na língua portuguesa e do acolhimento dos seus pares.

Como penúltima pergunta, Alice foi questionada sobre o seu futuro ao retornar ao seu país como oficial, que desafios encontrará. A resposta foi simples e direta, que ela “não pode dizer sim, ainda está em

treinamento, em formação”, sendo a sua preocupação futura será o de liderar outras pessoas, mas que está tentando diminuir a sua timidez, conseguindo expor os seus sentimentos. A sua ideia primeira era ser médica, mas não tinha condições financeiras, por isso mesmo foi voluntária para ser militar na Marinha namibiana.

Ao finalizar a entrevista, foi aberto pela entrevistadora para que Alice compartilhasse com as pessoas sobre sua construção como uma mulher estrangeira em um outro país na sua vivência da formação acadêmica militar. Foram palavras simples, diretas e com significados que este autor considerou de suma importância no que tange a diminuição dos óbices e transposição dos desafios, e assim, Alice terminou a entrevista: “Na vida não tem nenhuma coisa difícil, aquilo que você quer conseguir, você vai conseguir [...] Não tem nada difícil na vida”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe um aumento da participação das mulheres em diversas ocupações profissionais, até pouco tempo notadamente masculinas. Toda essa evolução e os movimentos para equalização de oportunidades entre homens e mulheres não poderiam deixar o trabalho nas Forças Armadas fora deste processo, pois enquanto as mulheres estiverem excluídas deste círculo restrito, as instituições não desenvolveriam todo o seu potencial. Somamos a essa necessidade de inclusão com equidade o migrante temporário e especial que vem estudar em uma IES militar, no caso a primeira mulher Aspirante de um país amigo, a Namíbia.

Fruto inicial de um Acordo de Cooperação Naval Brasil-Namíbia, assinado em março de 1994, que no campo da formação de seus oficiais, verificamos mais de vinte oficiais oriundos da Escola Naval,

estruturante na constituição de uma força naval namibiana. No navegar ainda na formação superior militar, destacamos que com o advento da entrada das mulheres, agora também estrangeiras, nas lides dos oficiais de carreira tendo a mesma origem acadêmica, representam inicialmente uma vocação, com a assimilação dos valores militares em suas vidas profissionais.

A Aspirante namibiana Alice, um exemplo de vontade de realização pessoal com o aprimoramento profissional, caminhou como militar técnico em seu país, era cabo, passando a caminhar, a convite com breve seleção, pelo solo sagrado da Ilha de Villegagnon, sede da Escola Naval brasileira. Os óbices iniciais foram participados na entrevista, como o desconhecimento do que seria o Brasil e a cidade do Rio de Janeiro, pois nem todas as informações poderiam ser obtidas pela internet. Outro desafio foi o da barreira da língua, viver e estudar em um país de língua diferente da sua nativa, tendo que se dedicar a ultrapassar com celeridade para poder acompanhar as aulas e poder ter, em certa medida, uma vida social tanto na cidade quanto com os demais colegas de farda e de convivência diária.

Alice chegou ao Brasil em 2020, participando do estágio de adaptação a vida acadêmica, que é de um ano, onde tem aulas de português, matemática e inglês, ou seja, um nivelamento para que os próximos quatro anos de graduação sejam cumpridos sem nenhum atropelo ou reprovação, comum numa IES militar cujo DNA é das ciências exatas, com uma forte carga de disciplinas como cálculo e física no primeiro ano, consideradas como responsável pela não aprovação e continuação dos estudos. Porém, Alice estava no segundo ano da instituição, conseguindo, com sua força de vontade e perseverança, ultrapassar o “sarrafo da reprovação”, continuando a navegar para o seu

objetivo final, o de se formar oficial da Marinha da Namíbia via a Escola Naval brasileira.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. H. M. de. **A presença da China na costa ocidental da África – o caso da Namíbia**: implicações para o poder naval brasileiro. 2012, 155f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Escola de Guerra Naval. 2012.
- ALVES, D. **A história das primeiras mulheres piloto de combate do Equador**. Cavok Brasil. 2020. Disponível em: <https://www.cavok.com.br/a-historia-das-primeiras-pilotos-de-combate-do-equador>. Acesso em: 01 jul. 2022.
- ANDRADE, S. A. de; PERES, H. M. **Mulheres a bordo**: 30 anos da mulher militar na Marinha do Brasil. Rio de Janeiro: Hmperes & Associados, 2012.
- BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo**: a experiência vivida. 2. ed. Tradução Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.
- BRASIL. Senado Federal. **Projeto-de-Lei do Senado nº 323, de 24 de outubro de 1979**. Dispõe sobre o ingresso voluntário de mulheres nas Escolas Militares de Nível Superior e dá outras providências. Brasília, DF: Secretaria-Geral da Mesa, 1980. Autoria: Senador Orestes Quércia. PLS rejeitado e arquivado em 11 ago. 1980.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.541, de 18 de dezembro de 2017**. Altera a Lei nº 9.519, de 26 de novembro de 1997, que “Dispõe sobre a reestruturação dos Corpos e Quadros de Oficiais e de Praças da Marinha”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13541.htm. Acesso em: 15 nov. 2022.
- CARREIRAS, H. Mulheres em contextos atípicos: lógica de exclusão e estratégias de integração feminina nas Forças Armadas. **Etnográfica**, Lisboa, v. 8, n. 1, p. 91-115, 2004.
- CASTRO, M. R.; FERREIRA, G.; GONZALEZ, W. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. Nova Iguaçu, RJ: Marsupial, 2013.
- GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2009.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro-São Paulo: Record, 2004.

HONORATO, H. G. **Relato de uma experiência acadêmica**: o “eu” professor-pesquisador. v.1. Curitiba: Brazil Publishing, 2019.

HONORATO, H. G. **Relato de uma experiência acadêmica**: o “eu” professor-pesquisador. v.2. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

HONORATO, H. G. **Relato de uma experiência acadêmica**: o “eu” professor-pesquisador. v.3. Curitiba: Brazil Publishing, 2021.

MEDEIROS, R. de C. O Acordo de Cooperação Militar Brasil-Namíbia como instrumento de Consolidação da Cooperação do Atlântico Sul. **ADN**, n.795, jan./abr. 2003. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:redes.virtual.bibliotecas:artigo.revista:2003;1000752312>. Acesso em: 22 jan. 2022.

MENDES, L. C. K. B. **Subsídios sobre a presença da mulher na MB**. Brasília, DF: Centro de Comunicação Social da Marinha, 2010.

SANTOS, A. C. A. dos. O emprego de aviadoras na aviação de caça da Força Aérea Brasileira. **Revista da UNIFA**, Rio de Janeiro, ano XVIII, n. 21, p. 35-47, dez. 2006.

A MULHER ENGELSIANA: A FAMÍLIA MONOGÂMICA À LUZ DE FRIEDRICH ENGELS

Raimundo Expedito dos Santos Sousa ¹

Luiz Gustavo Muniz Rodrigues ²

INTRODUÇÃO

A concepção marxiana da história toma o trabalho como alavanca para o desenvolvimento humano, na medida em que, por meio do exercício laboral, o ser humano muda a natureza e, no processo, transforma a si mesmo. Uma vez que não há nada imutável, as explicações para essas mudanças têm na sua base material os fatores econômicos e se distanciam, portanto, do mero idealismo. A bem dizer, foi pelo método materialista histórico-dialético que Friedrich Engels elaborou sua crítica à família, trazida à luz em 1884 com a publicação de *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado* (*Der Ursprung der Familie, des Privateigentums und des Staats*).³ Escrito com base nas anotações de Karl Marx sobre as pesquisas que o antropólogo evolucionista Lewis H. Morgan fizera em *Ancient Society*, o livro em apreço constitui um dos textos seminais para compreensão do papel da família burguesa na construção e perpetuação de assimetrias de classe e gênero, tal que serviu como referência para a vertente materialista dos estudos feministas no século XX.

¹ Doutor em Estudos Literários. Professor adjunto do curso de Letras da UFMT, *campus* Araguaia. E-mail: raimundosou@gmail.com

² Acadêmico do curso de Letras da UFMT, *campus* Araguaia. Pesquisador de Iniciação Científica Voluntário. E-mail: luizmunizga@gmail.com

³ Neste capítulo, será utilizada a versão em português, publicada pela Boitempo Editorial em 2019. A título de simplificação, o título será mencionado, doravante, com a abreviação *A Origem*...

O teórico revolucionário prussiano fornece um panorama da história da família a partir do darwinismo antropológico de Morgan. Em proposta de leitura desse tratado, este capítulo examina como Engels, norteado pelas lentes do materialismo histórico, explora as dinâmicas de reprodução e produção dos meios de subsistência como alavanca para mudanças sociais, com ênfase na gênese da monogamia e, por conseguinte, na primeira divisão do trabalho, em que a mulher é espoliada pelo homem. O pioneirismo desse estudo sobre a economia familiar reside, entre outros aspectos, numa visão política – que se tornou cânone para os posteriores estudos feministas – e materialista das contradições do casamento monogâmico. Portanto, seu estudo se justifica na medida em que fornece subsídios para entendermos como as relações de poder entre os gêneros possui historicidade e deita raízes no contexto de formação da família nuclear burguesa.

Este capítulo, cumpre sublinhar, consiste em recorte de projeto mais amplo, desenvolvido em regime de Iniciação Científica. Uma vez que a pesquisa se encontra em estágio embrionário, centrado na leitura de fundamentação teórica, o procedimento metodológico aqui adotado consiste na leitura sistemática de *A Origem...*, calcada nos seguintes eixos norteadores: Patriarcado; Monogamia, Patrimônio; Familismo; Mulher. Com vistas a não incorrer em leitura anacrônica, a análise do tratado em apreço leva em consideração as condições de produção da obra, notadamente os contextos histórico, discursivo e epistemológico, tal que nos permita aquilatar em que medida o pensamento engelsiano itera ou reproduz concepções de gênero em curso quando da publicação de *A Origem...*

1 O DIREITO DAS MULHERES

No prefácio à quarta edição, de 1891, Engels assevera que a história da família se baseava nos cinco livros de Moisés, até que, em 1861, Johann Jakob Bachofen trouxe à baila *Mother Right: an investigation of the religious and juridical character of matriarchy in the Ancient World*, calhamaço que traceja uma genealogia da família sem apelar ao moralismo. Mesmo que a tese do matriarcado primevo não mais se sustente na atualidade, a matrilinearidade é o que valoriza as descobertas de Bachofen. A seu ver, os seres humanos consumavam relações sexuais irrestritas, que eram mútuas e simultâneas. Assim, dada a impossibilidade de estabelecer paternidade, a filiação só podia ser estabelecida pelo lado materno. Para Bachofen, esse direito materno é caracterizado pelo que ele denomina heterismo (promiscuidade sexual), e sua passagem para a patrilinearidade equivale ao surgimento da monogamia. Contudo, para explicar essa transição, Bachofen toma como apoio a tragédia grega *Oréstia* [458 a.C.], de Ésquilo.

Embora o estudo se valha do misticismo grego, o direito materno bachofiano não é descartado, pois é uma característica do matrimônio por grupos, que aparece pela primeira vez em 1870, com *The origin of civilisation and the primitive condition of man*, de John Lubbock. Basicamente, o matrimônio por grupos seria o casamento simultâneo de homens e mulheres de uma *gens* (família/grupo/linhagem). Esse casamento grupal é examinado por Morgan nas suas pesquisas sobre os iroqueses, uma confederação de tribos que ocupava os territórios do que hoje é a cidade de Nova Iorque. Morgan encontrou no sistema de parentesco dos iroqueses uma contradição, decorrente de relações conjugais anteriores. A seu ver, “A família é um elemento ativo; [...] Em

contraposição, os sistemas de parentesco são passivos” (*apud* Engels, 2019, p. 38-39).

2 ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO PRÉ-HISTÓRICOS

Em *Ancient Society*, Morgan estabelece uma “evolução da família”, nos moldes do evolucionismo social, método hoje considerado ultrapassado. Essa evolução se daria em três estados do desenvolvimento humano, quais sejam: Selvagem, Barbárie e Civilização. Engels generaliza o sistema morganiano desta forma:

[...] estado selvagem – época em que preponderou a apropriação de produtos naturais prontos; os produtos artificiais do ser humano são, em sua maior parte, ferramentas auxiliares dessa apropriação. Barbárie – época em que se consolidaram a pecuária e a agricultura, o aprendizado de métodos de produção intensificada de produtos naturais mediante a atividade humana. Civilização – época de aprendizado do processamento ulterior de produtos naturais, da indústria propriamente dita e da arte (Engels, 2019, p. 35).

No texto, esses “estágios” são secundários, pois sobressai a maneira como Engels trata dessas mudanças. Pelo materialismo histórico, a questão econômica serve como explicação material para a “superação de cada fase”. Todavia, é apoiada pelo senso contínuo de Morgan, ainda que Engels o quebre indiretamente mais à frente. Depois da definição desses “estágios culturais pré-históricos” (título do primeiro capítulo), Engels discorre sobre as três categorias de família que antecederam a monogâmica.

Na *família consanguínea*, primeira configuração familiar, o casamento grupal era costumeiro. Situada no estado selvagem, essa família se caracterizava pela rejeição social a relações maritais entre pais/mães e filhos/filhas, em contraste com a aquiescência a vínculos entre irmãos e irmãs. Daí a afirmação categórica de Engels: “A família

consanguínea está extinta” (Engels, 2019, p. 45). Contudo, é importante conceituá-la, pois representa o estágio anterior a todos os demais.

Por sua vez, na *família punaluana*, há exclusão das relações entre irmã e irmão biológicos, isto é, filhos da mesma mãe. Uma particularidade intrínseca ao casamento por grupos é a sucessão por linhagem materna, tal que irmãos e irmãs que nasceram da mesma mãe não podem se relacionar, pois fazem parte da mesma família, mas nada impede que filhos de uma mãe busquem parceiras filhas de outra mãe. Logo, por essa quebra, houve uma separação em grupos, de modo que um deles seria formado pelos irmãos e o outro pelas irmãs. Como não se relacionavam, os irmãos buscavam como parceiras irmãs mais distantes (uterinas, primas), e o mesmo se dava com suas irmãs. Essa quebra causou a criação da *gens*, definida pelo lado materno.

Já a *família de um par* assinala uma ruptura, pois em todas as formas citadas, os casamentos ocorriam por grupos e podiam ser dissolvidos com facilidade. Essa crescente de proibição de determinados casamentos, principiada na família consanguínea e aprofundada na punaluana, permitiu que os casamentos grupais fossem “gradativamente impossibilitados” e “substituídos pela família de um par” (Engels, 2019, p. 52), na qual um homem e mulher se casavam e passavam a morar juntos. Porém, eram casamentos arranjados que tentavam estabelecer vínculos entre tribos e cabia às mães escolher os homens para suas filhas e mulheres para seus filhos. Ainda que esse casamento tenha o mesmo formato (um par) do que temos hoje, os laços eram dissolvidos mais facilmente.

3 O ESTADO: O FIM DA *GENSE* A GARANTIA DA PROPRIEDADE PRIVADA

As mudanças na família e na economia fazem com que a associação gentílica (aquela que tomava as decisões dentro da *gens*) se deteriore e não funcione mais. De modo instigante, Engels relaciona *Das Kapital* (1867), de Marx, à *gens* grega, romana, germana e celta, além de usá-lo para entender os estados Ateniense, Romano e Germano. Embora se apoie no evolucionismo social de Morgan, no qual a continuidade paira, como posto acima, ao falar da escravidão, Engels rompe com essa noção de que as coisas acabam de um dia para o outro e evoluem rumo ao progresso. A crítica à civilização, tecidas por Engels, vão da exploração da mulher até a criação de um poder público, que reprime o seu próprio povo, diferentemente da organização gentílica, em que se tinha a “vingança de morte”, medida a que uma *gens* recorria para defender os seus que foram mortos.

Nas associações gentílicas, o povo tomava as decisões e empunhava armas quando julgava necessário. As pessoas não tinham noção dos seus direitos e deveres, pois essas questões burocráticas não eram necessárias; pelo contrário, elas só vieram depois. Com o passar do tempo, a *gens* não resistiu ao acúmulo de capital, ao mundo das mercadorias. Por deter boa parte da terra, ela passou a ser um problema para a classe dominante. Paulatinamente, a *gens* foi tirando a organização gentílica de cena. Houve um momento em que estava insustentável para os dominadores manterem a sua propriedade, e a organização gentílica não era feita para sanar esses antagonismos internos, pois surgiu

[...] uma sociedade que, em virtude de suas condições econômicas globais de vida, teve de cindir-se em homens livres e escravos, ricos espoliadores e pobres espoliados, uma sociedade que não só era incapaz de conciliar esses antagonismos, como era forçada a exacerbá-los cada vez mais. Uma

sociedade como essa só podia subsistir na luta aberta e permanente entre essas classes ou então sob o domínio de uma terceira força, que, aparentemente situada acima das classes em conflito, abafava o conflito aberto entre elas e permitia que a luta de classes fosse travada, no máximo, na esfera econômica, sob a chamada forma legal. A constituição gentilícia caducou. Rompeu-se pela divisão do trabalho e pelo resultado desta, a cisão da sociedade em classes. Ela foi substituída pelo Estado (Engels, 2019, p. 155-156).

O atrito entre forças gera uma nova força: o Estado, instituição que organiza a chamada “civilização”. Civilizados? Nas *gens* as mulheres participavam das escolhas públicas, não eram escravas domésticas, tinham sua economia valorizada. Na selvageria não se tinha a divisão de classes, em que o ser é definido pela propriedade que tem. O selvagem não montou uma guarda armada pronta para agredir e matar todos aqueles que ousarem sair da miséria. Tudo referido, está no Estado, que é “uma organização destinada a proteger a classe possuidora da não possuidora” (Engels, 2019, p. 159). Longe de eterno, o Estado

[...] de modo algum é um poder imposto de fora à sociedade; tampouco é ‘a efetividade da ideia ética’, ‘a imagem e a efetividade da razão’, como afirma Hegel. É, muito pelo contrário, um produto da sociedade em determinado estágio de desenvolvimento; é a admissão de que essa sociedade se enredou em uma contradição insolúvel consigo mesma, cindiu-se em antagonismos irreconciliáveis e é incapaz de resolvê-los. Porém, para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos conflitantes, não consumam a sociedade e a si mesmos em uma luta infrutífera, tornou-se necessário um poder que aparentemente está acima da sociedade e visa abafar o conflito, mantê-lo dentro dos limites da “ordem”; e esse poder, que é oriundo da sociedade, mas colocou-se acima dela e tornou-se cada vez mais estranho a ela, é o Estado (Engels, 2019, p. 157).

Ao citar a concepção hegeliana do Estado e rechaçá-la, Engels cria uma bela definição para esse poder. O modelo estatal cria em torno de si uma aura imparcial, com vistas a manter uma ordem e alcançar o progresso. Essa ordem consiste em manter a exploração do

proletariado, enquanto progresso é o que acontece com o bolso da burguesia, que lucra à custa do suor e sangue dos trabalhadores. Para se libertar das amarras da exploração, é necessário o fim do Estado, da propriedade privada dos meios de produção e, com isso, o fim da família monogâmica, para que a mulher não seja oprimida pelo homem.

Engels nos mostrou como as três instituições arroladas no título do livro atendem os interesses capitalistas, pois todas se apoiam mutuamente, na medida em que o Estado criou e ainda cria legislações para defender a propriedade privada e a perpetuação da família monogâmica. Como veremos a seguir, a consolidação da família monogâmica nuclear, em concatenação com a formação do Estado moderno, culminaria na exacerbação de assimetrias de gênero, com subordinação legal da mulher monogâmica.

4 A MONOGAMIA: OS ESCRAVIZADOS COMO MÃO DE OBRA E A MULHER COMO ADORNO

Tal qual as outras formas de família, a monogamia é uma criação social. O período “selvagem” foi marcado pelo casamento grupal nas duas famílias em que existiu: a consanguínea e punalua. Na fronteira entre esse estado e a barbárie, surgiu a família de um par, que decorreu do impedimento das relações entre indivíduos da mesma *gens*, e do momento em que as tribos perceberam que essa forma de casamento poderia criar laços que tornavam praticáveis as trocas. Até aquele momento, a economia da *gens*, ou melhor, das associações gentílicas, era o que Engels chama de “economia doméstica comunista” (Engels, 2019, p. 53). Nela, as funções da casa eram delegadas às mulheres, que preparavam as refeições, teciam e costuravam – eram senhoras das suas ferramentas. Logo, os homens eram os senhores de seus instrumentos no mato, onde caçavam e pescavam. A economia doméstica das

associações gentílicas é comunista, enquanto a divisão do trabalho é sexual.

Por conta da divisão de trabalho entre homens e mulheres na família de um par, estas poderiam separar-se daqueles se não cumprissem suas funções fora de casa. Os bens da mulher (suas ferramentas) eram herdados por seus filhos e filhas, pois a sucessão (ainda) era pelo lado materno. Como não havia patrilinearidade, esses mesmos filhos e filhas não herdavam nada de seus pais, cujos bens seriam legados aos seus irmãos ou parentes mais próximos da sua *gens*. Quando a economia do homem gerou excedentes, haja vista as tribos pastoris na Ásia, deu-se a escassez da mão de obra. Até então, os prisioneiros de guerra eram mortos ou se tornavam parte da tribo que os capturara. Essa necessidade por mão de obra fez com que esses prisioneiros se tornassem escravos do gado, a serviço da economia do homem.

A economia doméstica comunista já havia se desmantelado, pois o homem se elevou como o senhor de escravos, o senhor do gado e o senhor da casa. O trabalho doméstico (campo da mulher) já não tinha valor social em comparação com o do homem. E, como afirmado anteriormente, os filhos e filhas só poderiam herdar os bens da mãe. Então,

[...] à medida que se multiplicavam, as riquezas, por um lado, proporcionavam ao homem uma posição mais importante do que a da mulher na família e, por outro, geravam o impulso para valer-se dessa posição fortalecida a fim de derrubar a sucessão hereditária em favor de seus filhos/filhas (Engels, 2019, p. 59).

Eis, portanto, o fim da matrilinearidade e o começo da patrilinearidade, que estabelece o regime patriarcal sobre a mulher, doravante reduzida à condição de propriedade, como os escravos. É uma escrava doméstica, que tem a todo momento suas funções reprimidas e vistoriadas pelo homem, que, ademais, faz dela uma escrava sexual para

satisfazer seus desejos sexuais: “A derrubada do direito materno representou a derrota do sexo feminino no plano da história mundial. O homem assumiu o comando também em casa, a mulher foi degradada, escravizada, tornou-se escrava do desejo do homem e mero instrumento de procriação” (Engels, 2019, p. 59). Noutros termos, a mulher passa a figurar como um armazém gerador dos próximos espoliadores contra a classe espoliada, que, no modo de produção escravista, é formada pelos escravizados; no feudalista são pelos servos; e no capitalista pelos proletários. Contudo, antes dessas divisões do trabalho, dessas revoluções sociais, a primeira opressão de classes “coincide com a do sexo feminino pelo sexo masculino” (Engels, 2019, p. 68).

Se o casamento monogâmico e a família patriarcal surgem para garantir a propriedade privada do homem, a monogamia é o que dá certeza a ele de que seus herdeiros sejam de sua prole. O livro de Engels é pioneiro por estabelecer essa associação entre o casamento e a estrutura econômica de uma época. A família monogâmica não é eterna, mas, antes, um constructo social que nasceu do domínio do homem sobre a mulher. A opressão de gênero é compreendida como um fenômeno antes histórico que biológico. Uma das postulações ubíquas no livro consiste, pois, na afirmação de que todos esses conceitos são criados socialmente: não existiram desde sempre e não vão existir eternamente.

Engels apresenta como solução para a desigualdade de gênero o fim da família monogâmica, na qual há um duplo padrão: “ser monogamia apenas para a mulher, mas não para o homem” (Engels, 2019, p. 66). Que se recorde, a título de parênteses, o Código Penal Brasileiro de 1890 (Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890), no qual o crime de adultério prevê diferentes punições para homens e mulheres, sob premissa de que àqueles o desejo sexual é inerente, enquanto a estas

últimas cabe o recato social como quesito que distingue as categorias “mulher honesta” e “mulher pública”:

DO ADULTERIO OU INFIDELIDADE CONJUGAL

Art. 279. A mulher casada que commetter adulterio será punida com a pena de prisão cellual por um a tres annos.

§ 1º Em igual pena incorrerá:

1º O marido que tiver concubina teúda e manteúda;

2º A concubina;

3.º O co-réo adultero (BRASIL, 1890, p. 2710).

O homem trai a mulher e esta se vê presa à propriedade e ao sustento das suas crianças. Aliás, a propriedade privada condiciona o casamento monogâmico burguês, que Engels chama de “matrimônio de conveniência” (Engels, 2019, p. 72). Nesse contrato social, a mulher burguesa é um corpo controlado por um contrato consuetudinário, em vista da garantia do patrimônio material e sexual do homem. Isso ocorre na medida em que a acumulação primitiva do capital opera mediante o emprego da mulher como geratriz que garante a perpetuação de um grupo. Cabe, aqui, uma citação lapidar, na qual Engels estabelece em que medida ambos os gêneros masculino e feminino tiveram papéis bem definidos na consubstanciação do arranjo societário pautado na união entre patriarcado e capitalismo:

De acordo com a concepção materialista, o fator decisivo na história é, em última instância, a produção e a reprodução da vida imediata. Mas essa produção e essa reprodução são de dois tipos: de um lado, a produção de meios de existência, de produtos alimentícios, roupa, habitação, e instrumentos necessários para tudo isso; de outro lado, a produção do homem mesmo, a continuação da espécie. A ordem social em que vivem os homens de determinada época ou determinado país está condicionada por essas duas espécies de produção: pelo grau de desenvolvimento do trabalho, de um lado, e da família, de outro. Quanto menos desenvolvido é o trabalho,

mais restrita é a quantidade de seus produtos e, por consequência, a riqueza da sociedade; com tanto maior força se manifesta a influência dominante dos laços de parentesco sobre o regime social. Contudo, no marco dessa estrutura da sociedade baseada nos laços de parentesco, a produtividade do trabalho aumenta sem cessar, e, com ela, desenvolvem-se a propriedade privada e as trocas, as diferenças de riqueza, a possibilidade de empregar força de trabalho alheia, e com isso a base dos antagonismos de classe: os novos elementos sociais, que, no transcurso de gerações, procuram adaptar a velha estrutura da sociedade às novas condições, até que, por fim, a incompatibilidade entre estas e aquela leva a uma revolução completa. A sociedade antiga, baseada nas uniões gentílicas, vai pelos ares, em consequência do choque das classes sociais recém-formadas; dá lugar a uma nova sociedade organizada em Estado, cujas unidades inferiores já não são gentílicas e sim unidades territoriais — uma sociedade em que o regime familiar está completamente submetido às relações de propriedade e na qual têm livre curso as contradições de classe e a luta de classes, que constituem o conteúdo de toda a história escrita, até nossos dias (Engels, 2019[1884], p. 19).

Nesse longo fragmento, que citamos *in verbis* devido à sua relevância no entendimento do materialismo histórico engelsiano, ambas as esferas da produção (de bens de consumo) e da reprodução (de futuros trabalhadores) são relevantes. Todavia, a confluência entre o capitalismo e o patriarcado levaria, com a ascensão da família nuclear, à clivagem entre essas duas esferas. Assim, a mulher será alijada do campo produtivo, sobretudo a partir da cisão entre o espaço doméstico e o local de trabalho quando da Revolução Industrial, e relegada ao campo reprodutivo, que a manterá prisioneira da condição de “rainha do lar”.

Em uma palavra, ela constitui um adorno para os prazeres masculinos, uma escrava de sua libido e uma ferramenta para a manutenção da casa patriarcal. Some-se a isso que cumpre à mulher, como reprodutora biológica de um grupo, gerar nesse modelo monogâmico os próximos espoliadores para com as classes espoliadas.

Essa reprodução pode ser notada aqui: “Os seres humanos mal tinham começado a praticar a troca quando eles mesmos passaram a ser trocados” (Engels, 2019, p. 217). Assim, o sistema patriarcal, de um lado, escraviza a mulher e a exclui do sistema produtivo e, de outro, instrumentaliza a própria mulher como reprodutora biológica de agentes espoliadores.

A seu ver, o único casamento no qual a propriedade não tem controle é o da classe oprimida. Assim, os trabalhadores alcançam o que os burgueses não conseguem: um amor sexual, que, para a burguesia, é mais provável ocorrer por meio do adultério. Infelizmente, Engels não se aprofunda mais na superexploração que a mulher proletária sofre no casamento monogâmico, imposto para a classe trabalhadora, porém nascituro da propriedade privada, que é usufruída pela classe dominante, especificamente pelo homem burguês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado, ao modo de *close reading*, em volta do texto de Engels, evidencia que o intelectual revolucionário apresenta notável pioneirismo que nos permitem considerá-lo um pensador protofeminista, sobretudo no que toca ao seu exame acurado sobre a instrumentalização da mulher no arranjo patriarcal, em que lhe são auferidos os papéis de objeto de troca, similar ao que mais tarde Gayle Rubin (2017) denominaria “tráfico de mulheres”, bem como de correia de transmissão do poder patriarcal, mediante a função reprodutora que, nos estágios primevos do capitalismo, acaba também por desalojá-la da função produtora. Para tanto, Rubin parte da premissa de Engels para sustentar que o capitalismo e o patriarcado se sustentam, ambos, mediante um sistema de sexo/gênero:

Normalmente chamamos o sistema pelo qual elementos do mundo natural são transformados em objetos para consumo humano de “economia”. Mas as necessidades que são satisfeitas pela atividade econômica, mesmo no sentido mais rico, marxista, do termo, não esgotam as necessidades fundamentais do ser humano. Um grupo humano precisa reproduzir a si mesmo, de geração a geração. As necessidades de sexualidade e procriação devem ser satisfeitas tanto quanto a de alimentar-se, e uma das deduções mais óbvias que se podem fazer dos dados da antropologia é que essas necessidades dificilmente são satisfeitas de uma forma “natural”, da mesma forma que a necessidade de alimentação. Fome é fome, mas o que interessa, quando se trata de comida, é determinado e obtido culturalmente. Toda sociedade tem alguma forma de atividade econômica organizada. Sexo é sexo, mas o que interessa em matéria de sexo é igualmente determinado e obtido culturalmente. Toda sociedade tem também um sistema de sexo/gênero – uma série de arranjos pelos quais a matéria-prima biológica do sexo humano e da procriação é moldada pela intervenção humana, social, e satisfeita de um modo convencional, por mais bizarras que algumas dessas convenções sejam (Rubin, 2017, p. 10-11).

Nesse sistema, que Engels esboça e Rubin reelabora já no contexto da antropologia feminista, fica evidente a dependência do patriarcado e do capitalismo em relação ao “comércio” de mulheres entre grupos mediante o familismo, regime no qual a gestão do patrimônio tanto material (a herança) quanto biológico (a descendência) implica controle rigoroso sobre a agência da mulher. Isso explica, por exemplo, a polêmica atual em relação à liberdade reprodutiva, uma vez que seu controle sobre o próprio corpo implica risco à manutenção do sistema sexo/gênero e, por conseguinte, do patriarcado heterorreprodutivo. Se, com a invenção da pílula anticoncepcional, a mulher obteve certa liberdade em relação ao corpo e, dessa forma, inseriu-se mais livremente no mercado de trabalho, a possibilidade do aborto constitui um temor ainda mais pungente, não raro travestido de preocupação moral e religiosa. Uma vez que os papéis de gênero, longe de naturais, são historicamente construídos, o tratado engelsiano corrobora para a

desconstrução da ficção de “família tradicional” ao evidenciar que esta é, a rigor, um construto social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decretos do Governo provisório da República dos Estados Unidos do Brasil.**

Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** São Paulo:

Boitempo, 2019.

RUBIN, Gayle. O Tráfico de Mulheres: notas sobre a ‘economia política’ do sexo. *In*:

RUBIN, Gayle. **Políticas do sexo.** São Paulo: Ubu Editora, 2017, p. 9-61.

(RE)CONHECER(-SE) COMO PROFESSORA-MÃE: PERCURSOS DE UMA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Juliana Azi Maritins Achá¹

INTRODUÇÃO

Realizar uma pesquisa sobre maternidade não foi minha primeira escolha. Quando me tornei mãe em 2017, mergulhei num mundo de sonhos, adotei discursos clichês, do tipo “nasce um filho, nasce uma mãe”. Eu vivia com resiliência toda aquela atmosfera. Era condicionada a agir e pensar em convergência com o que Pierre Bourdieu (2007) denomina como *habitus*, um instrumento conceptual de homogeneização em que grupos e/ou indivíduos são induzidos a padronizar seus gostos, preferências e costumes. Assim, eu naturalizava meu cansaço e romantizava meus dias.

Mas em 2020 passei pela minha segunda gestação, em meio à pandemia da Covid-19, os enfrentamentos daquele período, como a solidão, o medo, o esgotamento físico e psicológico me levou a uma tomada de consciência. Durante toda a gestação ministrei vinte e sete aulas semanais on-line e participava de intermináveis reuniões de módulo. O retorno presencial foi gradual e como um mergulho num mar de incertezas. Dessa múltipla jornada, pesada e escancarada, surge meu interesse em pesquisar sobre algo que me move, que me alegra, que me marca, que me dói e, principalmente, que vivo: a maternidade e à docência na educação básica. Temas que proponho a apresentar neste colóquio, no grupo de trabalho relacionado à “Educação, Mulheres,

¹ Graduação em História. Mestranda em Educação pela Universidade Federal de São João del-Rei. juamartins@hotmail.com.

Feminismos e Resistências”, em que trago importantes considerações que já foram levantadas no meu processo de pesquisa, no mestrado em Educação, da Universidade Federal de São João del Rei, Minas Gerais.

A realidade que me atravessa e que acredito ser de tantas outras mães/ professoras da educação básica me fez emergir num campo que devo admitir que mesmo com minha vasta experiência em lecionar aulas de História nunca havia tido interesse. Esse campo é chamado de História das Mulheres, complexo, diverso, marcado por diferentes lutas, de diferentes posições sociais, culturais e étnicas. Sua abordagem me permitiu pensar em maternidades, sim, elas são muitas e as professoras da educação básica têm seus próprios desafios.

A verdade é que quando menciono que não tive interesse pelo campo da História das Mulheres, isso pode ser traduzido como “não tinha conhecimento” que este campo existia. Parece tão óbvio hoje pensar nesse “campo paralelo”, depois dessa jornada acadêmica, mas não era. Minha formação marxista sempre me levou a pensar em um todo, em um opressor e um oprimido (Freire, 2005), em um explorado e um explorador, e não me imagino me desnudando dessa crença. Mas hoje, penso qual a posição das mulheres nessa luta, das donas de casa, das grávidas, das mães, das que sofrem violência sexual, e tantas outras violências a que estamos expostas. Morremos mais, apanhamos mais, fomos impedidas de estudar, trabalhar, estaríamos nós todos no “mesmo barco”? Silvia Federici (2004, p. 25) traz uma importante colocação:

Na sociedade capitalista, o corpo é para as mulheres o que a fábrica é para os homens trabalhadores assalariados: o principal terreno de sua exploração e resistência, na medida em que o corpo feminino foi apropriado pelo Estado e pelos homens, forçado a funcionar como um meio para reprodução e a acumulação de trabalho.

Contudo, mesmo desconhecendo o campo da história das mulheres, acredito que em minha prática já havia subjetivado em traços das lutas e resistências desta corrente, pois, já realizava trabalhos direcionados às mulheres. Me recordo que em 2019, realizei na Educação de Jovens e Adultos um seminário sobre mulheres, violências, imagens e poesias, que teve um desfecho surpreendente, choros, depoimentos, libertação. Naquele momento ainda não pensava em estudar a maternidade, mas percebi como elas precisavam ser ouvidas. Mas quem daria voz às mulheres e meninas na escola, se nem nós mesmas, as professoras, somos ouvidas?

Dessa maneira, reconhecer-se enquanto mulher, professora-mãe foi fundamental. Descobrir-se também é um caminho doloroso, mas para transformar é preciso transformar-se, para libertar é preciso libertar-se, e para seguir com minha *práxis* preciso continuar aqui, pesquisando, reinventando-me, escrevendo uma nova história, dialogando dentro das escolas e formando professoras com novos olhares. O caminho é longo, entre vastos vales e abismos, porém seguimos em direção além do arco-íris.

1 AS MULHERES NA HISTÓRIA DAS MULHERES NO BRASIL: PERCURSOS QUE ATRAVESSAM O MAGISTÉRIO

Para compreendermos parte do processo que nos encaminhou ao magistério é preciso percorrer caminhos pela História, compreender os processos sociais, políticos, econômicos e culturais, porém, faz-se necessário um olhar apurado sobre as mulheres na História. A História é a mesma, mas assim como sempre houve a versão dos vencedores e dos perdedores, dos oprimidos e opressores ou proletário e burguesia, é preciso que se pense que a história das mulheres faz parte de um outro

espectro, que compõe a macro-história. Assim, faremos uma breve análise das mulheres e o magistério no Brasil.

A profissão docente há décadas é composta em sua maioria por mulheres. No entanto, foi uma profissão historicamente pensada para homens. Mas, a necessidade de garantir mão de obra para educação primária, somada a possibilidade de conciliar o trabalho aos afazeres domésticos, garantiu a mulher a inserção neste ambiente laboral, assim, ainda cumprindo seu papel de esposa e de mãe (Brabo, 2005). Além disso, “[...] era preciso de um corpo estável de profissionais que não buscasse no salário o motivo de seu ofício” (Chamon, 2005, p.80).

Este processo foi potencializado com a efervescência dos ideais republicanos no Brasil, e o apelo a modernização e ao progresso. Era considerado impossível o sucesso enquanto nação sem a participação direcionada das mulheres, uma vez que os homens precisavam ocupar diversos outros espaços dentro da sociedade, com maior projeção de poder. Assim, a inserção da mulher no magistério se deu por meio da feminização das escolas normais. Sobre este processo, Navarro Barreto (2022, p.105) nos descreve: “convencionou-se que, por suas características maternas, a escola seria um “bom lugar” ao qual as mulheres poderiam se dedicar associando seus dons maternos a escolarização das crianças”. Na mesma perspectiva, Guacira Louro (2006, p. 376) ainda nos esclarece:

Afirmavam que as mulheres tinham, “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e “naturais educadoras”, portanto, nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha “espiritual”. O argumento parecia perfeito: à docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-

la. Para tanto, seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele acorreriam aquelas que tivessem “vocação”.

Nosso passado de cerceamento, imposições e silenciamentos ainda nos bate à porta. Somos as tias? Somos as professorinhas? Somos as profissionais da educação? Esse embate, cria uma linha tênue entre o profissionalismo e a vocação natural. O que Hobsbawn (2018), chamou de “tradição inventada”, ou seja, as tradições que são constru    das e utilizadas como ferramentas políticas e sociais.

Assim, a manutenção do modelo patriarcal na atual sociedade reforça o estigma da “boa mãe” e reforça a culpabilização das mães fora dos padrões normativos de maternidade. O que nos indica, que se por um lado as professoras-mães são “perfeitas” para o magistério, por outro são massacradas por deixarem seus filhos para cumprirem uma alta demanda de trabalho. Muitas vezes responsáveis pelo sustento da prole e sobrecarregadas, ter acesso a uma formação continuada que lhes proporcionariam melhores condições, torna-se inatingível, perpetuando assim um ciclo de desigualdades. Na maioria das vezes, nem na escola e secretaria encontramos empatia, algumas vezes esse movimento surge de outras mulheres que ainda vivem às sombras e desconhecem nossa luta.

Complementando tal discuss    o, os estudos apreciados para a dissertação trazem importantes reflex    es que contribuem para a quebra do status quo, que nos fazem refletir sobre os paradigmas impostos às mulheres, e às diferentes lutas enfrentadas nas diferentes maternidades. Grupos como Parent in Science, formado por mães e pais cientistas fazem um importante e inovador movimento sobre o impacto dos filhos na carreira científica de mulheres e homens.

Porém, apesar dos avanços conquistados, as mulheres ainda permanecem às sombras, relegadas ao papel secundário de coadjuvantes, frequentemente tratadas como meras figurantes na narrativa de "por trás de todo grande homem...". Conforme expresso por Gerda Lener (2022), a História das Mulheres é marcada por exclusões, apagamentos, sabotagens e desvalorizações. Ao longo dos séculos, foram confinadas aos seus lares, impedidas de buscar educação e de compreender e interpretar sua própria história.

Para Lener (2022), a origem dessa exclusão está enraizada no sistema patriarcal, que estabelece estruturas condicionadoras para as mulheres, tratando-as como minoria, apesar de serem a maioria, e desvalorizando suas experiências. Perrot (1988) acrescenta que, nesse silêncio profundo, as mulheres não estão sozinhas; ele abrange o continente perdido das vidas submersas no esquecimento, onde a massa da humanidade é anulada. Entretanto, é sobre as mulheres que o peso do silêncio se faz mais opressivo.

O fato é, se as mulheres foram direcionadas ao magistério em grande parte por suas características maternais, e atualmente são a maioria na educação básica, a probabilidade de muitas delas serem ainda mães é concreta. Assim, sou desafiada a pensar, existem pesquisas nesse sentido? Quais políticas públicas são pensadas para as professoras-mães da educação básica? Vale ressaltar, que enfrentamos uma rotina exaustiva, acúmulo de cargos e redes de ensino, recebemos baixos salários, somos desvalorizadas e expostas a inúmeras formas de violência.

É nessa atmosfera que este trabalho se desenvolve. Me liberto, me refaço, me historicizo, reconheço e me reconheço. Sim, somos muitas vidas submergidas, esquecidas no silêncio até mesmo daqueles cujo seus percursos foram atravessados por nós.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Este trabalho, que se configura como um recorte da dissertação que está em construção, se ancora na perspectiva epistêmico-teórico-metodológica da narrativa autobiográfica. As narrativas como metodologia de pesquisa valorizam as dimensões pessoais dos sujeitos, explorando seus afetos, sentimentos e trajetórias de vida, levando à percepção da complexidade das interpretações que fazem de suas experiências. Segundo Abrahão (2004, p.202), as pesquisas autobiográficas são um exemplo desse enfoque, onde "o sujeito se desvela para si, e se revela para os outros, como uma história autorreferente carregada de significado". Isso destaca a importância de valorizar a singularidade das experiências individuais e promove uma apreciação mais ampla da complexidade das narrativas de vida.

Para tanto, têm-se realizado um estudo bibliográfico com ênfase em autores e autoras que direcionaram suas pesquisas a questões relacionadas à maternidade, ao gênero, a história das mulheres e a feminização do magistério. Também, conjuntamente, se subsidia da análise de entrevistas semiestruturadas individuais e em grupos com professoras-mães da educação básica da cidade de Barbacena, Minas Gerais.

É importante destacar, que foi realizado uma revisão de literatura nos principais bancos de pesquisas do país, etapa esta que apresentou dados relevantes, como a ausência de pesquisas sobre mães professoras da educação básica, e informações sobre os aspectos relacionados à maternidade e à docência, sob o olhar das Ciências Humanas.

3 A MATERNIDADE NA HISTÓRIA DAS MULHERES

“A maternidade deve ser pensada como uma construção social” (Zanello, 2016), além de ser uma experiência profundamente pessoal, ambígua, que pode ser estudada e refletida por diferentes espectros. Por isso, quanto mais pesquiso, mais tomo consciência que a minha maternidade é uma experiência pessoal. Ela me coloca em um lugar único e me habilita a falar em partes sobre o tema, mas não me dá licença para colocar meu ponto de vista como uma verdade firmada.

Por estes caminhos que venho construindo minha pesquisa, tomo como minha primeira referência o capítulo “A legitimação por meio da Maternidade” do livro “A criação da Consciência feminista” de Gerda Lerner (2022). O texto traz uma interessante narrativa sobre a maternidade e apresenta uma notável perspectiva, em que a autora afirma que as mulheres foram impedidas de ter um senso de irmandade, uma vez que viviam isoladas umas das outras. Mas aponta, que neste contexto, a maternidade foi capaz de conectar mulheres umas às outras a partir de um senso de coletividade e rede de apoio, o que seria uma primeira noção de irmandade.

Também, segundo a autora, se por um lado a busca pela semelhança ao comportamento da Virgem Maria levava as mulheres à incorporação de um comportamento opressor, reflexo do sistema patriarcal, por outro lado, a figura Maria também lhes habilitava a trazer para si algo considerado sublime: o poder da maternidade. Este poder era tão reconhecido, que de certo modo lhes qualificava como mulheres que possuíam uma certa sabedoria, mesmo sendo consideradas seres inferiores. Por este fato, os primeiros registros de escritoras na historiografia revelam escritos sobre a maternidade. Essas escritoras tomavam o tema como uma novidade, sabiam que as chances

de serem questionadas pelos homens eram menores do que sobre outros assuntos. Embora estes tenham insistentemente falado sobre a temática, intimamente sabiam que quem vivia a maternidade em sua plenitude eram as mulheres.

Nesse sentido, presumo que essa autoridade concedida às mulheres e que lhes trouxe um determinado poder, pode ter trazido consequências até a atualidade. Basta tomar como exemplo o número significativo de mães que mesmo morando com os pais de seus filhos, trazem para si a responsabilidade solitária do cuidado com as crianças. Ou pais, que justificam não terem condições de compartilhar a guarda, ou ao menos passar mais tempo com seus filhos por argumentarem que não são capazes de zelar como as mães. Essa cultura que povoa o imaginário popular, da mãe como a única figura capaz de cuidar de seus filhos, tira dos homens uma carga significativa de cuidado e responsabilidades. Todavia, as próprias mulheres muitas vezes se sentem culpadas de deixarem as crianças aos cuidados daqueles que deveriam dividir consigo as obrigações. Há também a necessidade constante de fiscalizarem o que os homens fazem, agindo como “babás de adultos”.

São questões, “modos” de ser pais e principalmente mães que estão enraizados na nossa cultura social e são ao longo dos tempos perpetuados por nós mesmos, sujeitos que constituímos essa sociedade. Inúmeras vezes, em diferentes contextos, pelos mais diversos aparatos culturais podemos perceber o reforço dessa ideia de que à maternidade pertence somente às mulheres, isentando os genitores de suas responsabilidades. Esta percepção afeta diretamente a vida das mães, impactando, como já foi explicitado, a ascensão profissional, a inserção em determinados espaços, inclusive na academia, na ciência.

Ferreira, Sousa e Silveira (2020, p. 188) salientam que “o campo científico, por sua vez, se constitui como um ambiente hostil à presença

feminina, onde mesmo as mulheres que optam pela carreira acadêmica se encontram em um espaço desfavorável em todos os sentidos”. Um espaço majoritariamente masculino, produzido historicamente para ser assumido por homens, uma vez que se consideravam que estes é que detinham o saber, o conhecimento, às mulheres cabiam os serviços domésticos, o cuidado de casa, o espaço, como diz Guacira Louro (1997) do “privado”. No entanto, ainda conforme a pesquisadora, as mulheres não se contentaram com esse ambiente e ao quererem mais ocuparam o espaço “público”, isto é, os mais variados lugares sociais de maneiras distintas. Impuseram o seu saber e passaram a produzir sobre.

O século XIX é reconhecido como um momento em que, segundo Telles (2007), um grande número de mulheres começou a escrever e publicar, tanto na Europa quanto nas Américas. Algumas mulheres estavam autorizadas a se tornarem escritoras, elas não precisavam cursar uma universidade, podiam fazer isso de seus lares, com baixo custo como nos ilustra Woolf (2018, p. 3).

Escrever era uma atividade respeitável e inofensiva. O riscar da caneta não perturbava a paz do lar. Não se retirava nada do orçamento familiar. Dezesseis pences bastam para comprar papel para todas as peças de Shakespeare – se a gente for pensar assim. Um escritor não precisa de pianos nem de modelos, nem de Paris, Viena ou Berlim, nem de mestres e amantes. Claro que foi por causa do preço baixo do papel que as mulheres deram certo como escritoras, antes de dar certo nas outras profissões.

Assim, sou instigada a pensar em que momento as escritoras, mulheres letradas, também passaram a lecionar? Descubro, que diante de um contexto de profundas transformações sociais, como a abolição da escravidão, o fim da monarquia e a chegada da República, mas que se mantinha na defesa patriarcalismo, se firma também o começo da história das mulheres nas salas de aula no Brasil.

O aumento no número de escritoras e o movimento de feminização do magistério acontecem na mesma conjuntura histórica, que Perrot (1988) caracteriza como um momento em que há uma potência civilizatória atribuída à mãe. Assim, é possível supor uma contribuição dessas escritoras e pensadoras para o reconhecimento da educação feminina e a reafirmação da entrada de mulheres no magistério.

A maternidade e a história das mulheres no magistério se entrelaçam, sendo a maternidade firmada como uma importante característica para as professoras, sendo o magistério uma extensão do cuidado materno. O próprio currículo do magistério incluía disciplinas que serviam de estágio preparatório para o casamento e a maternidade. As normalistas foram se constituindo “educadoras”, depois “profissionais de ensino”, para alguns “tia”, para outros “trabalhadora da educação” (Louro, 2006). O fato é que a educação básica no Brasil notoriamente é composta pela maioria de mulheres, possivelmente sendo muitas delas mães.

Assim, os caminhos da pesquisa me levaram a procurar por trabalhos que tenham a professora-mãe da educação como centro de suas análises. Realizei buscas pelos principais bancos de dados do país, onde não obtive resultados, e ainda fui surpreendida ao perceber que as pesquisas sobre maternidade nas Ciências Humanas, não são nem a metade do que é publicado sobre o tema nas Ciências da Saúde. Dados estes que pretendo apresentar no evento ao qual o trabalho está sendo proposto.

Esse instigante percurso sempre me move e me leva a mais perguntas, mas, já sou capaz de reconhecer que a história que envolve a maternidade e à docência pode ser traduzida como uma história das relações sociais de poder, com lutas, resistências e discursos discordantes até os dias atuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das abordagens apresentadas neste trabalho, somos possibilitados a adentrar por caminhos que são preciosos para a construção sobre a relação da maternidade e da docência na educação básica. Este processo também me permite aprofundar em leituras sobre autoras relevantes para meu conhecimento sobre mulheres e sobre mim mesma.

Os questionamentos aqui constituem percursos significativos para compreender as professoras-mães na atualidade, criando uma trilha que me orienta a pensar o que somos e por que somos. Quais percursos fomos obrigadas a seguir? Quais caminhos ainda podemos desbravar? O certo é que ainda temos um longo caminho a percorrer.

Mas, de alguma forma, ter uma visão lúcida sobre este grupo que até pouco tempo era invisível na macro-história e que enfrenta até a atualidade as mais diferentes formas de violência como uma das consequências desse apagamento, cria em mim uma enorme vontade de seguir pesquisando. Para mim, pesquisar sobre mulheres é antes de tudo transformar-me; como um dia disse Virgínia Woolf (1947), se você não contar a verdade sobre si mesmo, você não pode contar a verdade sobre as outras pessoas.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Barreto. (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica: teoria e empiria.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- BARRETO, Raylane Andreza Dias Navarro. A Educação das Mulheres no Brasil: Sobre o Capítulo dos Acessos à Escolarização. In: GAZOLA, Kênia Cássia Pinto et al. (org.). **Educação e Nação no Bicentenário da Independência.** Belo Horizonte: KMA, 2022.

- BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. **Cidadania da mulher professora**. São Paulo: Ícone, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, 2007.
- CHAMON, Magda. **Trajetória de feminização do magistério**. Ambigüidades e conflitos. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.
- FEDERICI, Silvia. **Calibã e a Bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. Tradução Coletivo Sycorax. São Paulo: Editora Elefante, 2004.
- FERREIRA, Gabriela; SOUZA, Alicia Aparecida; SILVEIRA, Camila. Vozes-Mulheres: trajetórias de professoras-mães-cientistas. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, Curitiba, v. 13, n. 42, p. 185-201, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt>. Acesso em: 118 jan. 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- HOBBSBAWM, Eric. A Invenção das Tradições. In: HOBBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (orgs). **A Invenção das Tradições**. 6ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- LERNER, Gerda. **A criação da consciência feminista**: a luta de 1.200 anos das mulheres para libertar suas mentes do pensamento patriarca. São Paulo: Editora Cultrix, 2022.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. “Mulheres em sala de aula”. In: PRIORE, Mary del (org.); BASSANEZI, Carla (Coord. de textos). **História das mulheres no Brasil**. 8ªed. São Paulo: Contexto, 2006.
- PERROT, Michelle. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. 3ª ed. Tradução de Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- PISINPARENTSCIENT. **Who we are. Our mission. Our actions**. Disponível em: <https://www.parentinscience.com/>. Acesso em: 18 jan. 2024.

TELLES, Norma. “Escritoras, escritas, escrituras”. In: PRIORE, Mary del (org.); BASSANEZI, Carla (Coord. de textos). **História das mulheres no Brasil**. 8ªed. São Paulo: Contexto, 2006.

WOOLF, Virginia. Profissões para mulheres. In: WOOLF, Virginia. **Profissões para mulheres e outros ensaios feministas**. Tradução Denise Bottmann. Porto Alegre: L&PM, 2018. p. 9-19.

WOOLF, Virginia. **The Moment and Other Essays** (1947). Nota: Trecho do discurso The Leaning Tower, dado em maio de 1940, em Brighton, na Inglaterra.

ZANELLO, Valeska. Dispositivo materno e processos de subjetivação: desafios para a Psicologia. In: ZANELLO, Valeska; PORTO, Madge (orgs.). **Aborto e (Não) Desejo de Maternidade(s)**: questões para à Psicologia. Brasília: CFP, 2016. pp. 103-122.

FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL: UM OLHAR ACERCA DO PROJETO TRILHAS PARA O FUTURO EDUCADOR

*Rosa Jussara Bonfim Silva*¹

*Filipa Barreto de Seabra Borges*²

*Maria Célia da Silva Gonçalves*³

INTRODUÇÃO

A formação dos profissionais da educação tem sido tema de amplos debates nas últimas décadas ocupando lugar de destaque na agenda das políticas educacionais do Brasil, especialmente a partir da década de 1990 por ocasião da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/1996, marco regulatório decisivo para subsidiar os programas governamentais subjacentes à formação docente no país.

¹ Cursando Pós-Doutoramento em Formação de Professores pela Universidade Aberta de Portugal. Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília em parceria com a Universidade de Ottawa (Canadá) (PhD). Mestre em Educação na Linha de Pesquisa de Ensino e Aprendizagem nos contextos socioeducativos e escolares, na perspectiva de teorias humanísticas, psicanalíticas e psicogenéticas. Membro do Grupo de Pesquisa Diálogo Transversal em parceria com a UNESCO e Editora da Revista Educação In loco - FINOM. Atua como Avaliadora da Educação Superior do INEP (Avaliadora Institucional e de Cursos com Duplo Perfil). Especialista, Professora e Coordenadora da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de João Pinheiro. Professora da Faculdade do Noroeste de Minas - FINOM. Professora Conteudista do Programa Trilhas para o Futuro Educador do Governo de Minas Gerais. Graduada em Normal Superior e Pedagogia. Pós-Graduada em Psicopedagogia, Direito Educacional, Docência Superior, Supervisão Escolar, Gestão em Docência e Gestão Pública. <https://orcid.org/0000-0002-2714-232X>

² Orientadora do Pós-Doutorado, Investigadora da UID 4372/FCT Laboratório de Educação a Distância e eLearning (LE@D), Universidade Aberta. Coordenadora do Mestrado em Supervisão Pedagógica, Membro efetivo do Conselho Científico, Deputy Director da European Journal of Curriculum Studies. Orientadora de dissertações de mestrado e teses de doutoramento, Docente de cursos de 1.º, 2.º e 3.º ciclos do DEED

³ Professora da Faculdade do Noroeste de Minas -FINOM, Editora Gerente da Revista Humanidades e Tecnologia e co-orientadora do Pós-doutoramento.

A LDBEN estabeleceu a obrigatoriedade da formação em nível superior para todos os professores da educação básica (BRASIL, 1996) o que afetou, sobretudo, a formação daqueles profissionais que já atuavam nos anos iniciais da escolarização, uma vez que antes da promulgação da Lei a certificação para a docência podia ser obtida apenas com o nível médio de escolaridade.

Desde a promulgação da LDBEN o governo federal engendrou várias políticas tanto para aumentar a oferta de licenciaturas, como para qualificar a melhor os inúmeros docentes que já atuam nas escolas públicas. De acordo com o Censo Escolar em 2021, foram contabilizados 2,2 milhões de professores e 162.796 diretores atuando nas 178,4 mil escolas de educação básica no Brasil. Não surpreende, portanto, que, para prover a qualificação de uma categoria profissional tão numerosa, os programas voltados para a formação docente estejam no centro das políticas educacionais brasileiras.

Nessa conjuntura, torna-se importante ampliar o debate sobre políticas de formação de profissionais da educação em nosso país, as quais têm se revelado incapazes de superar as mazelas históricas da educação brasileira: precarização das condições materiais da maior parte das escolas, desprestígio profissional, currículos inadequados, poucos recursos disponibilizados às escolas e ao pagamento dos profissionais, condições estas que suscitam o desinteresse de docentes e discentes diante de uma escola empobrecida e desvalorizada.

Com o objetivo de contribuir para os debates e reflexões sobre a temática em tela, apresentamos, neste artigo, um breve histórico das políticas de formação continuada, procurando evidenciar trazer um recorte especificamente no Programa Trilhas para o Futuro do Governo de Minas Gerais.

1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA DÉCADA DE 1990

Os anos de 1990 foram marcados pela redefinição do papel do Estado e instauração de uma nova ordem política, econômica e social que acarretou grandes transformações em âmbito global. Nessa ambiência, organismos internacionais (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Unesco, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Fundo Monetário Internacional – (FMI), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros), interferiram efetivamente no modo de operacionalização das políticas públicas dos países emergentes, especialmente no setor educacional.

Segundo Dourado (2007, p. 922), o que se evidencia nessas políticas são “marcos regulatórios frutos de orientações, compromissos e perspectivas, em escala nacional e mundial, preconizados, entre outros, por agências e/ou organismos multilaterais e fortemente assimilados e/ou naturalizados pelos gestores de políticas públicas”.

Em decorrência das políticas de orientação neoliberal, observa-se a propagação de modelos gerencialistas provenientes das grandes corporações privadas para o setor público. Tais modelos, construídos da perspectiva da ideologia do mercado, configuram o chamado “Estado Gerencialista” caracterizado pela busca da eficiência, redução dos gastos públicos e adoção de formas de regulação dos serviços por meio do estabelecimento de indicadores de avaliação de desempenho (Hypolito, 2011, p. 01).

Nesse cenário algumas medidas governamentais foram implementadas para adequar o Brasil à nova ordem:

[...] Educação para Todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, para a Educação Superior, para Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica, avaliação do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica –, Exame Nacional de Cursos (Provão), ENEM – Exame Nacional do Ensino médio, descentralização, FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério –, Lei da Autonomia Universitária, novos parâmetros para as IES, são medidas que objetivam adequar o Brasil à nova ordem, bases para a reforma educativa que tem na avaliação a chave-mestra que abre caminho para todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos (Freitas, 2002, p. 142).

Para viabilizar as reformas educativas, na década de 1990, o Banco Mundial passou a destinar um volume maior de empréstimos para o setor da educação. De acordo com Soares (1996, p. 30-34), no ano de 1992, o Banco Mundial direcionou empréstimos para a educação na América Latina de 8,6%, percentual esse que foi evoluindo e em 1994 atingiu 9,9% do volume do total dos empréstimos. Freitas (1995, p. 120) elencou as consequências das políticas neoliberais no campo educacional:

- a) o ensino básico e o técnico vão estar na mira do capital pela sua importância na preparação do novo trabalhador;
- b) a didática e as metodologias de ensino específicas (em especial alfabetização e matemática) vão ser objeto de avaliação sistemática com base nos resultados (aprovação que geram);
- c) a “nova escola” que necessitará de uma “nova didática” será cobrada também por um “novo professor” todos alinhados com as necessidades de um “novo trabalhador”;
- d) tanto na didática como na formação do professor haverá uma ênfase muito grande no “operacional”, nos “resultados” – a didática poderá restringir-se, cada vez mais, ao estudo de métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários, e a **formação do professor poderá ser aligeirada** do ponto de vista teórico;

- e) os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão vir a ser considerados secundários – uma “perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional” (Grifos do autor).

No que se refere às políticas de formação docente, é preciso destacar que a promulgação Lei 9.394/1996 projetou mudanças significativas especialmente em seu Artigo 62 que estabelece que a formação de docentes para atuar em educação básica deverá ocorrer em nível superior e em curso de licenciatura até o final da Década da Educação (BRASIL, 1996).

O Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº. 03/1997 que fixou Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, responsabilizando-os em programar ações de desenvolvimento profissional para os docentes em serviço e em nível superior em instituições credenciadas (BRASIL, 1997). Contribuiu, dessa forma, para enfatizar o tecnicismo na formação docente ao desconsiderar as limitações existentes, tanto dos Estados, como dos Municípios e instituições de ensino superior para que se concretizasse uma formação articulada que pudesse melhor atender as necessidades das escolas e dos professores em cada caso.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) corroborou essa decisão, responsabilizando estados e municípios por ações de capacitação profissional docente em serviço. Na análise de Franco (2009, p. 6):

Com efeito, essa responsabilização fez com que Municípios, Estados e Distrito Federal, cada qual a seu modo, buscassem parcerias com Universidades e Instituições de Ensino para garantir esse aperfeiçoamento. Como a coordenação e o financiamento ficaram por conta da própria gestão, houve uma política de descontinuidade, à medida que, em busca dessas

parcerias, ofertou-se aos professores o que havia pronto e estruturado nas academias, em detrimento das exigências e das necessidades dos docentes.

Ocorre, dessa forma, a abertura de diversas instituições de ensino superior para formação de professores por parte da iniciativa privada, ocupando um mercado lucrativo, com expansão desordenada e, portanto, com qualidade comprometida num processo que, segundo Freitas (2002, p. 148), “[...] tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional”.

2 A DÉCADA DE 2000

Em 2002 foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, assim como as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura que foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002). Embora tenham ocorrido ajustes parciais nas propostas dos cursos de licenciatura em razão das novas diretrizes, permaneceu nas licenciaturas a prevalência da formação com foco na área disciplinar específica e um pequeno espaço para a formação pedagógica, geralmente, ao final do curso.

Em 24 de abril de 2007 foi lançado, pelo Governo Federal, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por meio do Decreto nº 6.094 (BRASIL, 2007). O Plano de Metas estabeleceu a implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que prevê a atuação em regime de colaboração entre municípios, Distrito Federal e estados, conclamando a participação das famílias e comunidade em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

Com o lançamento do PDE, as transferências voluntárias e de assistência técnica do MEC aos municípios passam a depender da elaboração de um plano municipal, denominado Plano de Ações Articuladas (PAR), no qual é previsto auxílio técnico de consultores do MEC aos gestores municipais, de acordo com resultados de indicadores de qualidade educacional das escolas e dos sistemas de ensino. Schneider, Nardi e Durli, (2012, p. 306) explicam que:

Por meio do PAR, o gestor descreve o tipo de apoio que o município necessita no âmbito educacional, detalhando um conjunto de ações estruturadas em quatro grandes dimensões, quais sejam: 1) gestão educacional; 2) formação dos professores e dos profissionais de serviços e apoio escolar; 3) práticas pedagógicas e avaliação; e 4) infraestrutura física e recursos pedagógicos. O suporte técnico oferecido pelo MEC se destina, majoritariamente, aos municípios considerados prioritários em vista dos resultados educacionais obtidos no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Ressalta-se que o Termo de Cooperação Técnica, firmado entre MEC e os municípios, define que a efetividade das ações assumidas pelo MEC/FNDE estará condicionada à disponibilidade orçamentário-financeira, assim como às circunstâncias impeditivas ao cumprimento do que está estabelecido no termo firmado (BRASIL, 2007). Em relação aos dados obtidos pelos autores, analisando o diagnóstico das ações do PAR, em 20 municípios da mesorregião oeste de Santa Catarina que foram considerados prioritários pelo MEC, foi possível constatar-se que:

[...] um percentual de 74,6% das subações previstas no PAR está sob a responsabilidade de execução dos municípios. Na análise das subações, verifica-se, portanto, atuação mais significativa do MEC naquelas que dizem respeito à proposição e implantação de políticas. Ou seja, a despeito de todo o empenho para assegurar o repasse de verbas para a implementação das ações, pode ocorrer de o município ter de buscar outras fontes para a

execução e implementação das ações com as quais se comprometeu (Schneider; Nardi; Durli, 2012, p. 306).

Diante do quadro que se apresenta, indagamo-nos sobre as reais condições de avanços na formação e valorização dos profissionais do magistério em vista das dificuldades financeiras enfrentadas pelos municípios na implementação das ações com as quais se comprometeu ao assinar o Termo de Adesão.

O PDE também criou o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), com cursos a distância para profissionais que estão atuando na educação básica e não possuem formação em curso superior. Porém, como alerta Saviani (2007, p. 1.250), “[...] não deixa de ser problemático, pois arrisca converter-se num mecanismo de certificação antes que de qualificação efetiva.”. Para o autor, a operacionalidade das ações na UAB está pautada na mesma lógica mercadológica e do projeto neoliberal já que o PDE não priorizou mudança estrutural na formação inicial docente e o conhecimento pedagógico mais uma vez não foi valorizado.

Nota-se uma grande aproximação do setor empresarial com a educação, não com intuito de valorização efetiva do professor, de sua carreira ou de melhorar suas condições de vida, mas para garantir mão de obra de acordo com as exigências do mercado e capital humano necessário à continuidade do sistema capitalista que na atualidade articula a educação como mercadoria.

Em 29 de janeiro de 2009, através do Decreto nº 6.755, o Governo Federal atribuiu como uma das finalidades da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério, em regime de colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal, mediante convênios com instituições de ensino superior públicas (BRASIL, 2009).

A Capes definiu como estratégia o investimento em programas com a finalidade de promover a integração entre a educação superior e a educação básica articulando a formação docente como *práxis* por meio da cooperação das instituições federais, estaduais e municipais. Dentre os programas que passaram a ser desenvolvidos pela Capes destacaremos os seguintes: Programa Novos Talentos, Parfor, Pibid, Prodocência e Programa de Residência Pedagógica.

3 RELEMBRANDO O PROJETO VEREDAS EM MINAS GERAIS

Minas Gerais situa-se na Região Sudeste do Brasil, fazendo fronteira com os estados da Bahia, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Mato Grosso do Sul e Goiás. É um dos estados mais importantes do país pela sua extensão territorial, pela sua população e, principalmente, pelo seu peso econômico, social e político na federação brasileira. Localizado na transição entre o nordeste pobre e o sudeste, relativamente próspero, apresenta contrastes típicos do próprio país, reunindo em seu território regiões atrasadas de economia de subsistência, como o Vale do Jequitinhonha, e áreas consideradas desenvolvidas para os padrões brasileiros, como o sul e região do triângulo, cujos indicadores econômicos se assemelham aos dos estados brasileiros mais ricos.

Analisando as políticas educacionais apresentadas pelos governos de Minas, durante a década de 90, fica evidente, em seus textos, o compromisso anunciado com a redução das desigualdades regionais e sociais, e com a tradição de luta pela “liberdade” que acompanha o povo mineiro em sua história de organização social e política para a superação do autoritarismo. Retomando a célebre proclamação feita nos anos 80 por Tancredo Neves: “Mineiros, o outro nome de Minas é liberdade”, os

governos da década de 90 definiram-se como desafiados a consolidar o espírito democrático no contexto das políticas públicas sociais.

Em Minas Gerais esta política tornou-se uma decorrência dos compromissos assumidos pelo Brasil em 1990, durante a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia, que estabeleceu para os nove países participantes e em desenvolvimento o objetivo primordial de universalização da educação, com prioridade ao ensino fundamental, afirmando que o processo educacional deve contemplar a democratização, somente alcançada pelo tratamento diferenciado aos desiguais.

Os primeiros indicadores da administração Hélio Garcia (1991-1994) apontavam a rede pública estadual como a grande responsável pelo atendimento escolar: 56% da matrícula no pré-escolar, 66% da matrícula no ensino fundamental e 55% no ensino médio⁸⁰. Isto implicava na gestão de aproximadamente 6.500 escolas (ampliando a oferta de salas de aula em regiões onde o adensamento demográfico exigia) e 250 mil servidores dos quais 140 mil professores em sala de aula.

A questão central para o governo era o investimento na eficiência e na produtividade do sistema educacional, para tentar romper “com a inércia e a ineficiência de um sistema que reprova tanto, a ponto de reter na primeira série do ensino fundamental quase metade dos alunos que nela ingressam”. Para atender a esse desafio, segundo o governo, era preciso acima de tudo vontade política, trabalho persistente, comprometimento das autoridades, dedicação dos profissionais do ensino, bem como o apoio dos pais, dos alunos e de toda a sociedade.

O Projeto Veredas foi destinado aos professores de 1ª a 4ª série, em exercício nas redes estadual e municipal, com o objetivo de ofertar educação para a vida com dignidade e esperança.

De acordo com o Art. 62 da referida Lei, a formação de docentes para o ensino fundamental seja feita em curso superior de graduação plena; embora resguardasse o nível médio como exigência mínima para o exercício na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental; vale dizer que projeta o ideal da formação de todos em nível superior.

Esta orientação, na visão da equipe responsável pelo Projeto, já seria um argumento suficiente para que a Secretaria de Educação de Minas oferecesse a seus professores a oportunidade de formar-se em nível superior. Entretanto, o governo afirmava que razões de compromisso e responsabilidade induziram a SEE/MG a buscar formas exequíveis para a implantação do curso, pois seria necessário contar com instrumentos que, garantindo um ensino de qualidade, fossem, ao mesmo tempo, capazes de viabilizar a habilitação de grande número de profissionais, muitas vezes isolados e dispersos geograficamente (SEE/MG, 2002).

Diante deste desafio, a Faculdade do Noroeste de Minas foi uma das propulsoras no Projeto Veredas formando 498 profissionais, dos 500 matriculados. Essa parceria, pelas vistas do governo mineiro, representou a possibilidade de progressivas outras atividades destinadas à formação de pesquisadores em educação, à elaboração e execução de projetos piloto de experiências inovadoras, à criação e gerência de redes de cooperação para a pesquisa, e ao desenvolvimento de tecnologias para a educação.

Considerados como aspectos relevantes do Projeto Veredas a habilitação de nível superior em serviço e a modalidade de educação a distância, a SEE/MG fundamenta este programa entendendo que o desenvolvimento científico e tecnológico, que marca tão fortemente a época, impôs à sociedade novas formas de organização do trabalho, de

relações sociais e de construção da cidadania, que passaram a definir diferentes modos de participação das pessoas, nas mais diversas esferas de atuação.

Das exigências postas tornaram-se fundamental para a política educacional no Estado, conforme proclamado em documentos oficiais, a urgente preparação do sujeito para o enfrentamento dessa nova realidade, a partir de instrumentos e iniciativas que viessem garantir um ensino de qualidade e, ao mesmo tempo, fossem capazes de viabilizar a habilitação de grande número de profissionais, muitas vezes isolados e dispersos geograficamente.

4 SÉCULO XXI: PROJETO TRILHAS PARA O FUTURO EDUCADOR – SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

É um projeto de formação continuada e desenvolvimento profissional dos servidores da Educação, regulamentado pela Resolução SEE nº 4.697, de 13 de janeiro de 2022, no contexto da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). São 31 instituições de ensino superior públicas e privadas credenciadas que ofereceram, neste primeiro momento, cerca de 25 mil vagas de cursos de pós-graduação (lato e stricto sensu) em 179 cursos.

As oportunidades são destinadas a servidores efetivos e estáveis da rede, para cursos de pós-graduação lato sensu (especialização e MBA) e stricto sensu (mestrado e doutorado), em instituições de ensino superior credenciadas. Foram realizadas mais de 6 mil matrículas para os cursos lato sensu e 552 matrículas para os cursos stricto sensu.

Dotado de instrumentos normatizadores, oriundos do poder executivo, e em atendimento às políticas de formação de professores postas no país, especialmente na década de 1990, o Projeto Trilhas se estrutura por meio dos órgãos oficiais do Estado de Minas Gerais, bem

como pela parceria com as 31 instituições de ensino superior e organizações de fomento, dentre elas a Faculdade do Noroeste de Minas- FINOM.

Jon Lauglo (1997) comenta que, ao ver a educação como um investimento necessário à produtividade do trabalho, tanto para a sociedade quanto para o indivíduo que procura educação, depara com a teoria do capital humano, influenciando a análise que o Banco Mundial faz da política educacional e social, onde os retornos são medidos por fluxos de ganhos durante a vida dos indivíduos, descontando-se, naturalmente, o presente valor investido.

Com a pós Pandemia, o modelo de formação online, conseguiu alcançar um número maior de profissionais, embora o modelo do Projeto Trilhas não se limite apenas aos professores, mas aos gestores, supervisores e técnicos administrativos. Alcançando assim um maior arcabouço de sujeitos. Segundo Selma Garrido (2004)¹⁵⁸, estas características imprimem à formação um tom facilitador, que cataliza resultados também imediatos e promove o aligeiramento da formação do profissional da educação pela via de propostas diversificadas. Para combater a pretensão de transformar este profissional em um “prático” com competências para lidar exclusivamente com os problemas concretos de sua prática cotidiana, a autora entende que é necessário trabalhar na linha da desmassificação e recuperar a ideia de diversidade.

Para Nóvoa (1997), esta diversidade deve ser o resultado de uma proposta de formação que aponta para a dinamização dos dispositivos de investigação-ação e de investigação-formação, capaz de dar corpo à apropriação dos saberes necessários ao exercício profissional. É, portanto, para o autor, necessário trabalhar no sentido da diversificação da formação, instituindo para os colaboradores novas relações com o saber prático e científico.

5 A COLETA DE EVIDÊNCIAS A PARTIR DA PESQUISA DO PROJETO TRILHAS OFERTADO PELA FACULDADE DO NOROESTE DE MINAS -FINOM

Para a análise dos dados coletados ao longo da pesquisa, utilizou-se a Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2011). Trata-se de um conjunto de técnicas de análise da comunicação que têm o objetivo de descrever o conteúdo das mensagens, baseadas em procedimentos predeterminados e objetivos. Para a análise dos dados, conforme orientado no método de pesquisa escolhido, foi realizada a pré análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados:

1. Na pré-análise são selecionados os documentos a serem analisados e formuladas as hipóteses para a elaboração de indicadores para a interpretação final. Esse primeiro momento se refere à reunião inicial, a partir dos apontamentos registrados das falas dos 30 cursistas do Curso Trilhas do Futuro Educador da Faculdade do Noroeste de Minas - FINOM a partir da análise do questionário.
2. Na fase de exploração do material codificam-se os dados, transformando-os em unidades, para determinar as categorias, agrupando os pensamentos citados com maior frequência, a partir de características comuns. Por meio dessa estratégia foi possível elencar os módulos do curso a ser desenvolvido, atendendo às necessidades mais recorrentes que apareceram durante as reuniões com os entrevistados.
3. No tratamento dos resultados foram feitas inferências e interpretações. Esse procedimento foi ao encontro da segunda e da terceira reuniões, num movimento de troca para análise e validação dos resultados.

Com relação à experiência e perfil dos cursistas, todos os participantes possuem mais de cinco anos de efetivo exercício na Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais; a maioria deles (46,7%) desempenha essa atividade há 8 a 10 anos. Em relação à experiência entre 20 e 30 anos somam 30%; 16,7% dos profissionais

atuam entre 12 e 20 anos; sendo 6,6% possuem mais de 30 anos de profissão.

Essas informações iniciais demonstram que os participantes puderam contribuir de maneira efetiva para com a formação continuada, uma vez que tanto a formação quanto o tempo de trabalho na área se apresentam de maneira consolidada, embora toda a formação seja feita via *meet*, utilizando ambiente virtual de aprendizagem, o fator experiência em manuseio de ferramentas colaboram para que haja fluidez na execução das atividades.

Quando perguntados sobre a oferta de cursos de formação para no início de suas atividades em que trabalham ou já trabalharam, 34,25% dos cursistas responderam que tiveram essa oportunidade, mas há muitos anos atrás. Embora seja a maioria, o número profissional que não teve tal opção foi alto: 65,75%. Frente a essa constatação, foram questionados, de acordo com a experiência de cada um, se a oferta de um curso de formação online ajudaria no desenvolvimento de suas atividades; quase que por unanimidade (93,75%) responderam que sim. Apenas um profissional respondeu que não; quando analisamos o porquê, percebemos que ele afirma que em início de carreira essa estratégia se faz necessária: *“No atual momento não preciso, mas no começo sim, teria sido muito útil”* (Participante 9).

Vemos que, mesmo sendo uma ação proposta pela Secretaria de Estado da Educação, grande parte dos atores envolvidos na pesquisa não participou de iniciativas de formação continuada, e todos afirmam se tratar de uma ação válida e necessária.

Quando perguntados por que um curso de formação de forma *online* ajudaria no desenvolvimento de suas atividades profissionais, os participantes indicaram que por meio desse curso é possível:

- I. Criar uma identidade com a FINOM em relação ao padrão de atendimento;
- II. Desenvolver a autonomia do enquanto aluno;
- III. Atualizar-se de forma mais rápida;
- IV. Agilidade no atendimento ao aluno pelo chat;
- V. Desenvolver habilidades técnicas para navegação no AVA; e
- VI. Desenvolver habilidades de construção de sentidos a partir das aulas online e das atividades.

Todos os participantes citaram pontos positivos em relação à oferta do curso. Alguns destacaram que, embora necessário:

Poucos cursos realmente acrescentam pedagogicamente à formação específica em que atuamos. Só acredito em cursos que trabalhem metodologias com profissionais que tenham base curricular e mediação. Essa prática é muito significativa para um alinhamento de ações (Participante 5).

O curso oferecido na última instituição em que cursei era muito incipiente e não passava nada do que ocorria durante a prática cotidiana. Faltavam noções de como lidar com as complexidades, como tratar algumas questões básicas etc. Era apenas uma “olhada” no ambiente. Depois disso, o ambiente se modificou mais duas vezes e o processo foi o mesmo. (Participante 12).

Como se pode observar, não se trata apenas da oferta, mas o cuidado em contemplar a maioria dos possíveis pontos de tensão que o estudante no ambiente *online* do curso encontrará na sua prática. Ao encontro desse levantamento, é necessário levar em consideração o conceito de competência profissional apresentado por Santos et al. (2005, p. 2):

Em síntese, vê-se que o conceito de competência assume múltiplas significações. Porém, em termos gerais, este pode ser compreendido como um conhecimento orientado para a ação, cuja compreensão prescinde de sua inserção contextual, ou ainda uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exercem em um contexto preciso.

A partir da questão “Relate suas principais dificuldades ao ingressar na carreira de dentro da Secretaria de Estado da Educação”, encontraram-se 30 apontamentos. Para análise, buscou-se relacioná-los às categorias criadas com base nos temas que devem fazer parte do curso. Assim, os resultados foram:

- I. Estratégias de interação e mediação: 17,0%;
- II. Rotina para ler os materiais disponíveis para estudo no AVA: 43,86%;
- III. Navegação no AVA e funcionalidades do sistema: 32,0%;
- IV. Não teve dificuldades: 7,14%.

Considerando a questão “Cite estratégias que utilizou para superar as dificuldades apresentadas na questão anterior”, as respostas dividiram-se de acordo com as estratégias utilizadas. Foram 30 apontamentos:

- I. Formação: 26,32%;
- II. Desenvolvendo estratégias de interação e mediação: 26,32%;
- III. Troca de experiência com seus pares: 15,79%;
- IV. Experiência própria: 15,79%;
- V. Treinamento: 10,53%;
- VI. Não teve dificuldade: 5,27%.

A experiência profissional dos entrevistados possibilitou que eles traçassem estratégias que permitiram superar situações de crise. Momentos que possibilitam a troca entre eles, sejam presenciais – reuniões, grupos de estudo – ou *online* – fóruns, grupos de WhatsApp – são importantes espaços que facilitam o desenvolvimento das atividades. Conforme afirma Pedrosa (2003, p. 8), “[...] a prática pedagógica e a experiência profissional acumuladas por professores ao

longo de suas vivências indicam que a universidade também tem muito a aprender com eles”.

Para contemplar as diferentes possibilidades de utilização das ferramentas disponíveis no AVA, é importante o desenvolvimento de atividades que contemplem: ligação com novos sites e arquivos; diferentes mídias e/ou materiais; diversidade na abordagem cultural; objetividade nas informações; integração de várias linguagens: sons, texto, imagens, pesquisas que estimulem a construção do conhecimento (individual e coletivo).

Em nosso último encontro, realizado no dia 4 de março de 2023, os cursistas *online* analisaram e avaliaram a proposta de curso *online* *Trilhas para o Futuro Educador* ofertado pela Faculdade do Noroeste de Minas - Finom, como forma de validar a pesquisa. Todas as respostas afirmam que:

- I. O programa do curso desenvolvido atende às necessidades dos cursistas online levantadas durante a pesquisa;
- II. Houve sequência no desenvolvimento do assunto de modo a facilitar o entendimento por parte do cursista;
- III. A seleção de material didático e recursos utilizados no curso foi satisfatória, qualitativa e quantitativamente;
- IV. O curso atendeu às expectativas, alcançando os seus objetivos propostos inicialmente;
- V. Um curso nesses moldes contribui para um melhor desempenho nas atividades do do profissional; e
- VI. Recomendaria o curso para outros profissionais que têm interesse em ingressar na carreira profissional da Secretaria de estado da Educação de Minas Gerais.

No espaço reservado para críticas, sugestões ou comentários sobre a proposta de curso ofertado, todos os envolvidos parabenizaram a

iniciativa da pesquisa e do curso, como destacado nesta fala: *O curso atende às necessidades básicas porque apresenta uma proposta clara e objetiva, partindo de sugestões que enriquecem o trabalho cotidiano.* (Participante 18).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada é um ponto de partida que poderá trazer novos frutos, na sintética trajetória descrita fica evidente que as políticas educacionais voltadas para a formação de professores no Brasil se configuram como ações que em cada momento histórico teve a sua relevância.

Os programas analisados, são significativos para atender e buscaram atender as situações emergenciais, buscando ações que visem a aprimorar as condições de trabalho dos profissionais da educação ou a adoção de medidas legais para fazer com que estados e municípios cumpram o disposto constitucional no que tange a formação continuada.

Ao fecharmos esta pesquisa com o Projeto Trilhas para o Futuro Educador do Estado de Minas Gerais, buscamos apresentar que a qualidade da educação pública capaz de promover uma formação sólida, crítica e transformadora da sociedade demanda uma formação de todos os seguimentos da educação e deve estar aliada e vinculada às condições adequadas para o exercício do trabalho específico e do cotidiano do profissional.

Para tanto, faz-se necessário investimento em políticas públicas que possibilitem adequadas condições de trabalho, carreira e salários dignos a todos os profissionais da educação e que respeitem os princípios da formação continuada, partindo do fortalecimento da

relação entre a formação inicial, a formação continuada e a valorização dos profissionais da educação com a garantia da formação em que realmente agregue às escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS:

- ANPED. 2018. **A Política de Formação de Professores no Brasil de 2018**: uma análise dos editais capes de Residência Pedagógica e Pibid e a reafirmação da Resolução CNE /CP 02/2015. Documento apresentado pela ANPED em Audiência do CNE em 09 de abril de 2018. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/formacaoprofessores_anped_final.pdf
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Pioneira, 2011.
- BRASIL .2016. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.
- BRASIL. 2017. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 jul. 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/L11502.htm.
- BRASIL. 2012. **Edital nº 055/2012**. Dispõe sobre o Programa de Apoio a Projetos Extracurriculares: Investindo em Novos Talentos da Rede de Educação Pública para Inclusão Social. Brasília, 2012. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_055-2012_NovosTalentos_2013.pdf.
- BRASIL. 2017. Diretoria de formação de professores da educação básica – DEB. **Relatório de Gestão 2009/2013**. Brasília, DF, 2013a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>.
- BRASIL. 2018. **Edital nº 6/2018**. Dispõe sobre o Programa de Residência. Brasília, 2018a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>.

- BRASIL. 2018. **Edital nº 7/2018**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018- PIBID.pdf>.
- BRASIL. 2013. CAPES. MEC. **Edital nº 019/2013**. Programa Prodocência. Brasília, DF, 2013. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_019_2013_Prodocencia.pdf
- BRASIL, 2001. **Lei nº. 10.172/ de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm
- BRASIL, 1997. **Resolução n.º 3, de 8 de outubro de 1997**. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECEBN31997.pdf
- BRASIL, 2002. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002** - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf
- BRASIL, 2007. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal. disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm
- BRASIL, 2014. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
- BRASIL, 2009. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm

CASTRO, V. G.; TAVARES, T. R. O contexto político e social das políticas educacionais no Brasil: de 1930 a 2017. **Acesso Livre** n. 7 Jan-Jun 2017, Disponível em: https://revistaacessolivre.files.wordpress.com/2017/06/002_contexto_1930-2017.pdf.

DOURADO, Luis F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.com.br>.

FRANCO, P. Os impactos das políticas públicas nas ações de formação docente em Ituiutaba/mg: contribuições para uma análise das políticas e práticas formativas. **Rev. on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, SP, 2009. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9278/6155>

FREITAS, H. C. L. A (nova) Política de Formação de Professores: A Prioridade Postergada. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/tYqzhTX8hPZ65g5z3vSwWG/?format=pdf>

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

HYPOLITO, A. M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. In: **Educação: teoria e prática**. Vol. 21. n. 38. Out./dez. 2011. Rio Claro, SP, Brasil. Disponível em <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5265/4147>

MINAS GERAIS. **Lei nº 11.1036**, 14 jan. 1993. Obriga as escolas a tornarem públicos dados escolares relativos ao desempenho. Informativo MAI de Ensino, Belo Horizonte: Lâncer, nº 205, 1993.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 8.806 de 14 de nov. de 1997**. Institui na rede estadual de ensino de Minas Gerais o regime de progressão continuada no ensino fundamental, organizado em dois ciclos. Informativo MAI do Ensino. Belo Horizonte: Lâncer, nº 263/264, nov/dez. 1997.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 106 de 29 de agosto 2001**. Institui Equipes de Coordenação e Consultiva de Ensino, destinadas a definir, gerenciar, supervisionar, orientar e avaliar os procedimentos necessários à

implantação e desenvolvimento do projeto Veredas – Formação Superior de Professores. Belo Horizonte, 2001.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SEE nº 4.697** e oferece cursos de pós-graduação nas modalidades lato sensu (especialização/MBA) e stricto sensu (mestrado e doutorado) em instituições de ensino superior do país inteiro, credenciadas pela SEE/MG no projeto.

PEDROSA, S. M. P. de A.. A educação a distância na formação continuada do professor. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 21, p. 1-15, jun. 2003.

SANTOS, R. A formação de formadores na cibercultura e a atuação docente universitária. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 23, n. 1, p. 153-174, jan./abr. 2018.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. In: **Educação & Sociedade**: Revista de Ciência de Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade, vol.28, nº100- Especial, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L.; DURLI, Z. O PDE e as metas do PAR para a formação de professores da educação básica. In: Ensaio: avaliação políticas públicas e Educação. Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 303-324, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n75/05.pdf>.

SILVA NETO, N. C.; LOPES, S. F.; TORRES, J. C.; BRANDÃO, C. F. A inserção da Capes na formação de professores da educação básica no Brasil. In: **EccoS Revista Científica**, núm. 40, mayo-agosto, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6030/3272>

SILVEIRA, H. E. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência como formação profissional em contextos reais. In: **Em Aberto**. Brasília, v. 30, n. 98, p. 171-184, jan./abr. 2017. Entrevistado por Fernanda Borges de Andrade. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3191/2926>

SOUZA, V. C. Política de formação de professores para a educação básica a questão da igualdade. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 19 n. 58 jul.-set. 2014. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n58/06.pdf>.

DESPERTANDO O ESPETÁCULO NA EDUCAÇÃO: O CIRCO NA ESCOLA COM O PIBID

Larissa Carvalho Miranda

Mariana Beatriz Marques

Rafael Ferreira Silva

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo apresentar um trabalho sobre a temática circense desenvolvidas ao longo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência de Educação Física da Universidade Federal de São João del-Rei (PIBID/UFSJ) por um conjunto de alunos, enfatizando o contato professor-aluno, algumas situações didáticas e a importância de ruptura com o tecnicismo/esportivismo. Relacionando com o GT6 Práticas educativas e trabalho pedagógico, pois trazemos um relato das nossas primeiras experiências com o trabalho docente, demonstrando, através deste, as diferentes vertentes de práticas educativas da educação física escolar e seus diversos conteúdos.

O PIBID, de acordo com sua página de apresentação no Ministério da Educação (MEC) (PIBID, 2018), é um programa que oferta bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos de licenciatura presenciais para que estabeleçam aprendizagens do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo com os saberes das salas de aula. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior, a teoria e a prática. Nosso vínculo com o PIBID Educação Física UFSJ teve início em novembro de 2022 e a previsão é de que esse vínculo se mantenha até abril de 2024.

Esse artigo se justifica, no âmbito pessoal, pela descrição da nossa prática docente a partir da nossa primeira experiência na Educação

Física escolar, expondo os nossos pontos de vista, perspectivas e demandas necessárias para uma boa prática docente de forma articulada com a literatura. Justificando socialmente e academicamente, trabalhamos com a pluralidade de conteúdos que a Educação Física possui, levando o circo para a escola, apresentando uma cultura corporal de movimento que é desvalorizada pela sociedade e, por vezes, pela própria área (Neira, 2009).

1 METODOLOGIA

No que diz respeito aos aspectos metodológicos, a presente proposta de pesquisa é de abordagem qualitativa e pode ser denominada como um relato de experiência. Tem-se como finalidade ou natureza do projeto aqui apresentado a aplicabilidade dos conhecimentos, sendo, portanto, uma pesquisa aplicada. Além disso, quanto aos objetivos ou finalidade, ela pode ser compreendida como exploratória, descritiva e explicativa, adotando como estratégia anotações em diário de campo.

Nossas aulas foram planejadas de forma remota, pela plataforma do *Google Meet*, discutimos ideias e as escrevemos em um documento compartilhado do *Google Docs*. As aulas foram preparadas pensando nas atividades e nos personagens do circo, para que fossem contemplados nas práticas pedagógicas. Tínhamos como preocupação que o nosso planejamento fosse além das habilidades circenses por elas mesmas, relacionando-as com a cultura circense. Valorizando assim a cultura corporal de movimento, no qual “compartilhamos o entendimento da escola como um lugar *de* culturas, um lugar *das* culturas, e um lugar *entre* as culturas.” (Vago, 2009, p.26).

Para orientar nossas intervenções, utilizamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) como documento curricular

de referência. As aulas de Educação Física nesse documento são divididas em seis unidades temáticas e oito dimensões do conhecimento, nas quais trabalhamos com ginástica, jogos e brincadeiras e práticas corporais de aventura, contemplando as dimensões de experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação e construção de valores.

Os equipamentos utilizados nas aulas foram emprestados pela UFSJ, mais especificamente pelo Laboratório de Pesquisa Interdisciplinar e Práticas Pedagógicas em Educação Física (LAPIN), com a autorização do professor coordenador do PIBID. O transporte desses materiais para a escola são feitos pela professora regente da escola. Os materiais utilizados foram: paraquedas, slackline, tábua de equilíbrio, skate, perna de pau, monociclo, fita, bambolê, maçã, bola, diabolô, bastão chinês/devil, bolinhas para malabarismo. Até o momento realizamos quatro aulas com atividades envolvendo: o paraquedas (o qual chamamos de “tenda”), o slackline, a tábua de equilíbrio, o skate, a perna de pau, monociclo, fita, bambolê, maçã e bola, contemplando os personagens equilibrista e ginasta.

O projeto se deu na Escola Estadual Cônego Osvaldo Lustosa, localizada no bairro Guarda-mor, em São João del-Rei. Intervimos em duas turmas de 8º ano com uma média de trinta alunos cada, no qual havia uma orientação da preceptora nas atividades aplicadas e na estruturação do planejamento por mensagens em uma plataforma online. Além de ter reuniões semanalmente, na qual era possível repensar ideias, discutir as nossas vivências na escola para que outros PIBIDIANOS e o coordenador pudessem opinar e auxiliar com uma nova perspectiva.

2 DISCUSSÕES

Nesta seção será desenvolvido sobre a experiência do contato inicial com os alunos, o choque de realidade entre o que se estuda na universidade e o que se encontra nas escolas, além de citar algumas das situações desafiadoras que nos comoveu a buscar melhorar nossos métodos de abordagens pedagógicas das nossas práticas durante o ano escolar. Contudo, mantém-se a reflexão constante acerca das nossas atividades desenvolvidas e de nosso próprio desenvolvimento enquanto professores em formação. Por fim, temos o objetivo de relatar as experiências vividas na escola enquanto bolsistas, demonstrar a realidade e o benefício de se ter a oportunidade de fazer parte do trabalho docente antecipadamente, facilitando as inflexões, reflexões que fazem parte deste trabalho, percebendo a importância seu impacto social e cultural para o desenvolvimento de uma sociedade, e os desafios da realidade rotineira do trabalho de professores no país que necessitam de mais valorização, podendo culminar, na decisão do próprio estudante se continua na profissão ou percebe que seria melhor optar por outra profissão, sendo benéfico tanto para a instituição de ensino, que poderá contactar outros candidatos que estejam interessados na profissão, quanto para a pessoa, que teve a oportunidade de se ver como um profissional da educação e percebeu que se daria melhor em outra área, dando espaço para outros.

2.1 CONTATO PROFESSOR-ALUNO

O primeiro contato foi inesperado de uma forma positiva, pois fomos recebidos calorosamente pelas turmas que de imediato nos respeitaram, se sentiram à vontade com a nossa presença e não demonstraram estranhamento conosco nas aulas, com a nossa influência no

planejamento das mesmas. Não houve revolta da classe ao sair da mesmice e promover novos conteúdos nas aulas de Educação Física.

Desde o início foi notório que os alunos se aproximaram de nós de uma maneira tranquila, através de perguntas e conversas, demonstrando seus conhecimentos diversos na prática, visto que sentiam confiança para realizar essa exposição, já que sempre valorizamos o que eles sabiam.

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isso exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos (Freire, 1996, p. 26).

Além disso, os alunos fazem questão da nossa participação em suas aulas, ao nos incluir em seus grupos, nos desafiando a conseguir realizar certas atividades que possuem relação com a aula ou não. Na primeira aula os alunos solicitaram que participássemos da brincadeira de correr de um lado para o outro com a tenda, na aula seguinte pediram para que um de nós andasse no Slackline e na terceira semana, uma das alunas fez questão que algum dos bolsistas andasse de monociclo, e para isso ela se disponibilizou a ajudar no equilíbrio, e por fim, ao final dessa mesma aula, algumas alunas estavam realizando movimentos ginásticos, tais como: “estrelinha”, cambalhotas e rolamentos. Ao notar a aproximação dos docentes em formação, quis ver a realização desses movimentos por algum deles, a fim de melhorar suas habilidades e aprender ainda mais.

No caminho para a escola, uma das alunas abordou dois dos Pibidianos, houve uma conversa amigável sobre diversos assuntos. Em um deles, a aluna disse que no ano anterior eles estavam com uma turma diferente de Pibidianos, e nos citou nomes para tentarmos

entender quem eram. A partir disso, chegamos a conclusão de que a nossa aproximação se deu de uma maneira facilitada por essa experiência prévia que os alunos têm em já conhecerem o programa e entenderem o porquê de haver alunos da universidade em suas escolas, pois, sem essa vivência a nossa aproximação seria decerto mais complicada, com mais conflitos e uma menor confiança deles para nós.

2.2 A IMPORTÂNCIA DA RUPTURA COM O TECNICISMO/ESPORTIVISMO

Mesmo com o reconhecimento da pluralidade de conhecimentos no que se refere a Educação Física pela BNCC (BRASIL, 2018), ainda percebe-se a ênfase no esporte em relação às demais unidades temáticas, como por exemplo jogos e brincadeiras que consta em um quadro de atividade para os anos finais do ensino fundamental II, a inexistência da mesma, enquanto há uma grande quantidade de conteúdo esportivo, cabendo ao professor pensar e organizar seu projeto didático pedagógico para trabalhar na reafirmação da diversidade de conhecimentos existentes da área.

Suraya Darido, em um de seus artigos, traz uma pesquisa sobre a educação física escolar, entre a 5ª e a 8ª série do ensino fundamental em escolas de São Paulo, com professores com mais de 3 anos de experiência, em que seis professores, alguns formados na década de 90 e outros já nos anos 2000, trabalham em suas escolas, somente com o chamado “quarteto fantástico”, vôlei, futebol, handebol e basquete. Segundo os relatos, começam trabalhando de forma mais superficial os esportes nos anos iniciais e vão aprofundando técnicas até os anos finais, como se fosse um espiral, tudo isso com influência da direção das escolas, de suas próprias experiências com a educação física e suas formações acadêmicas, que não buscaram romper com o modelo tradicional-tecnicista.

Apontaram também a resistência que encontram por parte dos alunos ao tentar trabalhar outros conteúdos, como desinteresse, além disso, a falta de práticas e de saber ensinar os demais conteúdos por parte dos docentes também é uma dificuldade na diversificação da educação física. Uma citação importante sobre o artigo, que nos traz reflexões é:

Mesmo reconhecendo que o nosso país é muito extenso e apresenta inúmeras diferenças culturais, é importante ressaltar que a apresentação de um currículo, no qual esteja incluído um conjunto de princípios de sistematização, uma ordem lógica de conteúdos diversificados e aprofundados, traria diversos benefícios aos professores e alunos nas aulas de Educação Física. Para citar alguns: possibilidades de refletir sobre a própria prática; facilitar a transferência de alunos de uma escola para outra; melhor planejamento das atividades; implementação de um maior número de conteúdos; melhores condições de aprendizagem. (Darido, et al, 2005, p. 32)

Ressaltando que além da parcela dos professores, há uma parte de culpa pelo tecnicismo da educação física, na falta de uma sistematização e organização do conteúdo que acaba caindo no colo dos professores, que têm a obrigação de organizar o conteúdo do ano todo na escola, mesmo que não tenha tido aprendizado sobre isso na graduação, ou não tenha contato com professores anteriores das escolas em que trabalham e até mesmo, lhes seja imposta um tipo de aula, como os esportes.

2.3 AS AULAS E ALGUMAS SITUAÇÕES DIDÁTICAS DESAFIADORAS

Para dar início às aulas, articulamos uma atividade inicial de *brainstorming*, para instigar os alunos a falarem tudo aquilo que sabiam sobre o circo, dentre as palavras foram ditas: “tristeza, gargalhada, trauma, arte e adrenalina”. Após uma breve conversa com os alunos relacionando a atividade com o conteúdo, fomos para quadra, e nesse dia utilizamos o paraquedas, que chamamos de tenda, com a intenção de lembrar a estrutura do circo. Com isso, propomos atividades em que

os estudantes balançavam, jogavam para cima e sentavam sobre o paraquedas, lançavam a bola para o alto e trocavam de lugar enquanto jogavam para cima.

Na semana seguinte, trouxemos skate, tábua de equilíbrio e slackline para a aula, aguardamos os alunos na quadra enquanto deixamos tudo pronto para a realização das atividades. A turma foi dividida em três equipes, cada uma ficou com uma das atividades, e após um tempo, trocaram. Para finalizar, fizemos uma roda e perguntamos se eles conseguiam relacionar as atividades com o circo, e todos responderam que lembravam do equilibrista, malabarista, principalmente por conta do slackline, que chamamos de corda bamba.

Na terceira semana trouxemos três pernas de pau e monociclo para a aula, dividimos a turma em três grupos, para que experimentassem a perna de pau. As turmas se envolveram instantaneamente com o objeto, queriam aprender e mostrar que sabiam andar. A atividade com o monociclo foi realizada com a ajuda simultânea dos Pibidianos e dos alunos para a vivência do deslocamento e do equilíbrio, relacionando ao malabarista e equilibrista no circo, percebendo como essas habilidades são importantes para a realização de seu trabalho.

Na aula da quarta semana, os materiais utilizados foram as massas, o bambolê, a bola e as fitas. Ambas as turmas foram divididas em dois grupos para que todos os alunos conseguissem passar por todas as atividades, no curto período de 50 min de aula. Os estudantes se mostraram muito interessados em pegar os objetos e os manipularem, mas, a empolgação não permitiu que a aula fosse executada com excelência, como era desejado. Os alunos saíam correndo com as fitas e balançavam rudemente, sem nenhuma cautela, gerando nós, o que dificultava ainda mais a realização das atividades que nós tentamos propor. Com o bambolê alguns se concentraram mais e realizaram o que

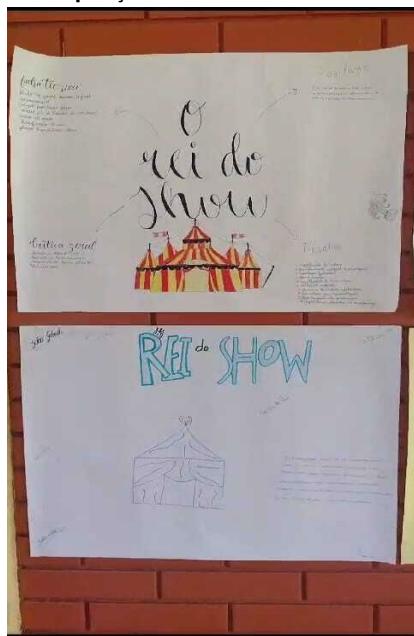
foi proposto, mas alguns alunos não. Na massa foi notório que eles se concentraram mais na explicação dos pibidianos por não saberem, segundo eles, o que poderia ser feito com o material, porém, enquanto a massa estava em utilização, alguns pegaram a bola de ginástica e começaram a chutar e lançar para o alto, atrapalhando as outras atividades que estavam acontecendo simultaneamente. Essa aula foi um desafio para nós bolsistas, pois o nosso planejamento não foi aplicado em sua totalidade devido a empolgação e entusiasmo dos mesmos, que comprometeram a organização da aula, já que múltiplas situações não planejadas ocorriam ao mesmo tempo e nós tínhamos que lidar com elas.

Nas aulas seguintes, foi decidido a apresentação de um filme que tratasse do preconceito com os personagens do circo na sociedade, porém de uma forma que fosse de mais fácil compreensão para eles e que se encaixasse na faixa de idade ideal. O filme escolhido foi “O rei do show”, exibido através da plataforma Disney+, em uma das salas de vídeo da escola. As aulas possuem um período de 50min que não era aproveitado em sua totalidade por causa da organização das salas de vídeo e também da busca dos alunos em suas respectivas salas de aula. O que culminava na perda de certos minutos, que impossibilitaram que o filme fosse assistido em apenas uma aula, portanto, foi necessário a utilização de duas aulas. Os estudantes se mostraram chateados por não irem para a quadra visto que é um momento esperado por eles, mas também demonstraram gostar da história, apesar de não gostarem do filme ser um musical, o que os faziam se dispersar e não prestar atenção nas músicas, mesmo sendo vitais para o completo entendimento da história.

Em nossas últimas duas aulas, para finalizar o ano letivo, foi proposto aos alunos a criação de cartazes sobre o que entenderam do filme apresentado. Se colocando na posição de um crítico de cinema, tal como foi visualizado durante o filme, escrevendo suas críticas positivas

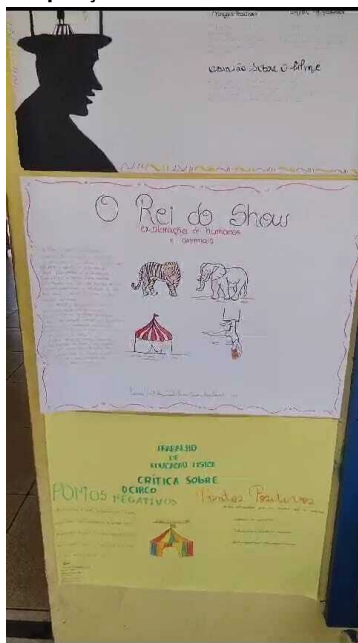
e negativas, seus personagens favoritos, o que mais chamou a atenção e relacionar isso com as aulas lecionadas. Com total liberdade de se expressar da maneira que desejasse foi apresentado cartazes simples e outros um tanto quanto coloridos e elaborados, e nesta grande variedade, haviam cartazes com desenhos e outros com balões pregados que demonstraram a criatividade dos mesmos. Para essa confecção dos cartazes foram precisas duas aulas, feitas no laboratório de ciências da escola, e para que essa atividade ocorresse foi disponibilizado um cartaz para cada grupo providenciado pela professora regente Débora e lápis e canetinha do próprio laboratório que esteve à vontade para uso naquele momento.

Foto 1 – Exposição dos cartazes no mural da escola



Fonte: Foto tirada pela professora regente na escola (2023).

Foto 2 – Exposição dos cartazes no mural da escola

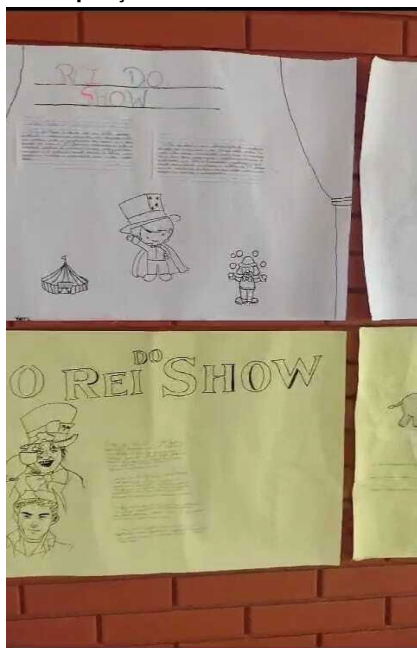


Fonte: Foto tirada pela professora regente na escola (2023).

Foto 3 – Exposição dos cartazes no mural da escola



Fonte: Foto tirada pela professora regente na escola (2023).

Foto 4 – Exposição dos cartazes no mural da escola

Fonte: Foto tirada pela professora regente na escola (2023).

2.4 DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL

A experiência proporcionada pelo PIBID foi enriquecedora para nossa formação, tudo aquilo adquirido nesse tempo que passamos dentro da escola, nos prepara para nossa atuação futura e, com essas vivências estaremos mais preparados e qualificados para lidar com a nossa profissão quando nos formarmos. De uma perspectiva pessoal, fomos desenvolvendo algumas habilidades que são necessárias para a prática docente, como a comunicação, que é um dos pontos chaves para o funcionamento adequado de uma aula, entretanto, somos tímidos e tivemos receio de como fazer a transposição de nossas palavras, já que ali estávamos como professores e não mais como alunos. Também destaca-se uma maior participação das aulas e identificação com o

espaço escolar, obtendo aos poucos, percepções de como é a prática docente na rotina escolar.

Percebemos também, a necessidade de ampliação de nossos conhecimentos para lidar com as situações emergentes durante as aulas, porque tivemos algumas dificuldades no desenvolvimento do planejamento ao sistematizar as aulas, em relação às atividades a serem aplicadas ao longo do bimestre. A falta de conhecimento dificultava a organização, e também a como lidamos com os conflitos e imprevistos durante a aula, porque demanda saberes específicos, teóricos e práticos, que no momento, fizeram falta para uma melhor fluidez na prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo apresentar um trabalho sobre a temática circense desenvolvidas ao longo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência de Educação Física da Universidade Federal de São João del-Rei (PIBID/UFSJ) por um conjunto de alunos, enfatizando o contato professor-aluno e algumas situações didáticas. Destacou-se a importância do PIBID como proporcionador de experiências nossas, docentes em formação. Foi uma rica vivência na escola em que pode se basear para futuras intervenções melhoradas. Ressaltou-se também a possibilidade de ruptura com o modelo de educação física tradicional-tecnicista, uma vez que trazemos os conteúdos culturais diferenciados para dentro da escola, através de influências dos professores da graduação, como o circo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

DARIDO, S. C.; ROSÁRIO, L. F. R. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro, v.11 n.3 p.167-178, set./dez. 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

PIBID. **Ministério da Educação**, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>
Acesso em 29 out. 2023.

O rei do show. Direção: Michael Gracey. Produção: James Mangold, et.al. Nova York: 20th Century Studios, 2017. Disponível em: Assistir a O Rei do Show | Disney+ (disneyplus.com). Acesso em: 14/01/2024.

VAGO, T. M. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Caderno de formação RBCE**, p.25-42, set. 2009.

O ENSINO RELIGIOSO E A EDUCAÇÃO EM VALORES: PRÁTICAS EDUCATIVAS EM UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR CONFESSIONAL ANASTASIANA-DOMINICANA

César Evangelista Fernandes Bressanin¹

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um estudo em andamento que tem como objetivo reflexionar sobre a importância do Ensino Religioso nas salas de aula dos anos finais do ensino fundamental da escola confessional católica, Colégio Sagrado Coração de Jesus de Porto Nacional, como espaço legítimo e privilegiado para a educação em valores, por meio da proposta de educação religiosa para as escolas dominicanas.

O Ensino Religioso é um componente curricular tão importante como qualquer outro e sua concretização sem caráter proselitista é fundamental, mesmo em escolas de caráter confessional, como é o objeto deste estudo. Por isso

falar de Ensino Religioso numa perspectiva para a pluralidade religiosa é muito complexo e desafiador, por buscar uma educação que contemple a diversidade cultural e, através disso, proporcione a alteridade, a compreensão, o reconhecimento em relação às diversas tradições religiosas e, ainda, resgate o diálogo com esse poderoso fenômeno humano (Dias, 2023, p. 3).

Assim, educar em valores (Moreno, 2010) a partir das aulas de Ensino Religioso, torna-se um desafio, de maneira especial quando se

¹ Doutor em Educação (PUC-GO). Mestre em História (PUC-GO). Mestre em Educação (UNINORTE). Licenciado em História (UFT). Licenciado em Pedagogia (UNIFACVEST). Estudante de Filosofia e Teologia (UNINTER). Professor do Programa de Pós-graduação em História das Populações Amazônicas (PPGHISPAM) da UFT. Técnico em Assuntos Educacionais na UFT. Membro do Diretório de Pesquisa Educação, História, Memória e Cultura em Diferentes Espaços Sociais (EHMCES) da PUC-GO. Membro do Núcleo de Estudos Urbanos e das Cidades (NEUCIDADES) da UFT. Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação, Arquivo e Cultura Escolar da UFT.

propõe, por exemplo, o estudo, a compreensão e a vivência de valores como da diversidade, da tolerância e da convivência numa sociedade intolerante e individualista como a que vivemos. Ensinar para a diversidade, a tolerância e a convivência é uma necessidade para o bem viver da humanidade. A tolerância e o respeito para com todas as maneiras de pensar e a formas de viver é um caminho seguro para a harmonia e a fraternidade, independentemente de onde o ser humano se encontra e do que realiza.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Ensino Religioso é um componente curricular garantido no artigo 210, parágrafo 1º, da Constituição Federal de 1988 e no artigo 33, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, alterado pela Lei nº 9.475/1997 e tem-se constituído parte integrante da formação básica dos estudantes. Historicamente, na educação brasileira, esteve relegado a um formato catequético e explicitamente confessional (Dias, 2023).

No entanto, a Lei nº 9.475/97 deu nova redação para o artigo 33 da LDB de 1996 e o Ensino Religioso passou a ter novo enfoque: passou de uma base teológica para uma base fenomenológica, incentivando todo e qualquer fenômeno religioso nas diferentes culturas e linguagens (Junqueira, 2009). A formação do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) e a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (1997) passou valorizar na educação básica a

formação integral do educando, a fim de que possa desenvolver de forma holística um ser humano com consciência da diversidade, proporcionando mais tolerância e entendimento, evitando-se o fundamentalismo desagregador e intolerante, e, assim, possa alcançar o diálogo inter-religioso (Dias, 2023, p. 6).

Ou seja, a proposta de um Ensino Religioso pautado na educação em valores. A educação em valores é uma constante preocupação para com a sociedade líquida que vivemos (Bauman, 2001). É comprovado que a falta da vivência de determinados valores pelos seres humanos, tais como diversidade, a tolerância e a convivência podem gerar desordens em relação a promoção da dignidade humana e o respeito as pessoas.

Valores humanos são fundamentos éticos e morais “que consideramos importantes em nossas vidas. Valorizar alguma coisa significa dar-lhe importância. Naturalmente, pessoas diferentes terão valores diferentes” (O’Connor; Seymour, 1996, p. 107). Tais valores “são simplesmente suas próprias crenças, pessoais e individuais, sobre o que é mais importante para você. Seus valores são seus sistemas de crenças sobre certo, errado, bom e mau”, afirma Anthony Robbins (2001, p. 317 e 318).

Conforme Boff (2003, p. 27),

Vivemos hoje grave crise mundial de valores. É difícil para a grande maioria da humanidade saber o que é correto e o que não é. Esse obscurecimento do horizonte ético redundava numa insegurança muito grande na vida e numa permanente tensão nas relações sociais que tendem a se organizar ao redor do direito e da justiça. Tal fato se agrava ainda mais por causa da própria lógica dominante da economia e do mercado que se rege pela competição, que cria oposição e exclusões, e não pela cooperação que harmoniza e inclui. Com isso se onera o encontro de estrelas-guia e de pontos de referências comuns, importantes para as condutas pessoais e sociais.

Ao discutir valores, deve-se levar em conta a dimensão cultural, pois o que é valor para uma cultura para outra poderá não significar nada, pois, de acordo com Ciríaco Izquierdo Moreno,

[...] É preciso zelar para que o aprendizado significativo não seja uma introjeção da ideologia dominante. Considerando que o discernimento dos valores é um processo individual e que só quando a pessoa vivencia um valor é que este de fato existe para ela, a atenção ao processo de valorização será

fundamental dentro de um enfoque abrangente da educação em valores. Não é possível a valorização pessoal sem uma consciência de escolha livre e comprometida, motivo pelo qual será tarefa básica e prioritária favorecer os dinamismos da personalidade que leve à autonomia, à experiência de ser pessoa. [...] Com isso, evita-se a doutrinação e são favorecidas o autoconhecimento, a reflexão, a prática ativa e consciente dos valores; com isso provoca-se um tom afetivo, atitudes, hábitos e comportamentos valorativos (Moreno, 2010, p. 115).

A aprendizagem em valores depende da harmonia das diversas dimensões presentes no ser humano. Sua relação com o todo e não com um ser humano fragmentado. Aprender é algo fundamental para cada ser humano. Quando aprendemos nos transformamos e caminhamos para a realização. É fundamental transformar conhecimento em comportamento, ou seja, quando nos apropriamos de um saber ele poderá ser um saber meramente intelectualizado, sem causar nenhuma modificação nas atitudes. No entanto, é preciso uma transformação interior a partir desse conhecimento, para que ele se realize e se manifeste de forma consciente por meio de ações concretas no dia a dia.

Diante dessa possibilidade de pensar o ser humano de forma integral é que se justifica educar em valores no Ensino Religioso, como um espaço distinto para tal abordagem.

Os valores humanos dinamizam nossa ação e nossa vida. Dignificam e enobrecem a pessoa humana e inclusive a própria sociedade. Servem de apoio para organizar o “bem ser” em uma sociedade que concentra toda sua atenção nos valores do “bem estar” (Moreno, 2010, p. 117).

Educar para a formação em valores, é educar para vida. Quando optamos por valores, escolhemos o que queremos para a vida. A educação em valores ajuda o estudante a fazer escolhas conscientes para o bem. Educar em valores é educar para tomada de decisões dentre múltiplas opções.

Educar é ensinar a viver. O problema da sociedade atual é a ausência de valores e não de liberdade. Faltam valores que relacionem e aglutinem as vontades humanas, que deem sentido à vida, a ideais pelos quais viver ou lutar. E esse é um problema que afeta diretamente a educação, e que a escola não pode ignorar sem se prejudicar seriamente. É verdade que a escola não possui exclusividade na formação dos valores, mas tem uma séria responsabilidade que tem de assumir; a educação deve empreender e colaborar com outros espaços da sociedade para uma verdadeira formação em valores, deve garantir a dimensão moral da educação. Seu objetivo é capacitar futuros cidadãos a participar ativamente de uma sociedade complexa e em contínua transformação fundamentada em princípios democráticos e participativos. A educação deve permitir o exercício dos valores que tornam possível a vida em sociedade, especialmente o respeito aos direitos e às liberdades fundamentais e a aquisição de hábitos de convivência e de respeito mútuo (Moreno, 2010, p. 132).

2 METODOLOGIA

Este trabalho pauta-se numa pesquisa de cunho bibliográfico (Prodanov; Freitas, 2013), e de caráter qualitativo (Souza; Kerbaudy, 2017) pois propõe reflexões sobre o Ensino Religioso por meio da educação em valores nos anos finais do ensino fundamental de uma unidade escolar confessional católica, o Colégio Sagrado Coração de Jesus, na cidade de Porto Nacional, estado do Tocantins por meio da análise da proposta de educação religiosa para as escolas dominicanas da Província de Nossa Senhora do Rosário da Congregação da Irmãs Dominicanas de Nossa Senhora do Rosário de Monteils, a qual a escola em evidência está vinculada.

3 ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS

O Colégio Sagrado Coração de Jesus é uma escola confessional católica fundada pela Congregação das Irmãs Dominicanas de Nossa Senhora do Rosário de Monteils no ano de 1904 na cidade de Porto

Nacional, antigo norte de Goiás, atual estado do Tocantins². Nesta unidade escolar, as aulas de Ensino Religioso nos anos finais do ensino fundamental, a partir da proposta de uma educação em valores, foi sendo implementada a partir das Diretrizes para a Educação Religiosa para as Escolas Dominicanas da Província de Nossa Senhora do Rosário das Irmãs Dominicanas de Monteils, instituídas em 2005 e propõe que:

A educação é o processo de humanização e personalização que visa adquirir meios para uma atuação no mundo. Busca os conhecimentos sobre a humanidade, a excelência acadêmica, **o desenvolvimento e a vivência de valores**. Cultiva sonhos e utopia; compromete-se com a ética e a cidadania; desenvolve a competência profissional, **na prática da verdade, da justiça, da liberdade, da solidariedade e da compaixão**; aponta para o sentido último da existência humana. **A educação religiosa deve promover o conhecimento, o respeito e o diálogo entre as religiões, patrimônio cultural da humanidade, que necessita estar à disposição de todos** (Diretrizes, 2005, p. 26).

Salienta-se, a partir das Diretrizes acima a proposta de um Ensino Religioso pautado na educação de valores, dentre eles, a verdade, a justiça, a liberdade, a solidariedade e a compaixão, bem como o respeito e o diálogo, a partir a diversidade. Tais valores inserem-se, também, nas propostas da Educação e do Carisma Dominicano expressos por Kelly e Saunders (2015).

² A referida congregação foi fundada em 1850 por Madre Anastasie em Bor, no sul da França. Desde 1885 ela se encontra em terras brasileiras (Lopes, 1986). Atualmente, mantém seis colégios sendo, o Colégio Nossa Senhora das Dores em Uberaba-MG, Colégio São Domingos em Araxá-MG, Colégio Nossa Senhora do Rosário em São Paulo-SP, Externato São José em Goiânia-GO, Colégio Nossa Senhora do Rosário em Curitiba-PR e Colégio Sagrado Coração de Jesus em Porto Nacional-TO. Desde 2018, a Congregação desenvolve um trabalho com o objetivo de colocar estes colégios em rede e instituir a Rede de Educação Anastasiana-Dominicana no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre Ensino Religioso nas salas de aula dos anos finais do ensino fundamental da escola confessional católica, Colégio Sagrado Coração de Jesus de Porto Nacional, como espaço legítimo e privilegiado para a educação em valores, por meio da proposta de educação religiosa para as escolas dominicanas é o que este resumo expandido abordou.

Muitas análises ainda estão por serem feitas, tendo em vista que a investigação está em andamento e as diretrizes para a educação religiosa das escolas anastasianas-dominicanas, como o Colégio Sagrado Coração de Jesus, estão sendo reformuladas. No entanto, sabe-se ao trabalhar uma educação em valores no espaço das aulas de Ensino Religioso é preciso pensar no ser humano como ser integral que possui várias dimensões. Dentro de cada dimensão, o homem e a mulher necessitam vivenciar valores que os orientem para viver bem em sociedade.

Observou-se até aqui que, mesmo sendo uma instituição confessional católica, o Ensino Religioso proposto a partir das diretrizes em análise rompe com paradigmas antigos da “aula de religião” para uma educação religiosa pautada em valores que transcendem a catequização teológica cristã.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BOFF, Leonardo. **Ética e Moral**: a busca dos fundamentos. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

DIAS, Cléa Luíza Rosa. Ensino religioso: relevante componente curricular para combater a intolerância étnico-racial e religiosa nas escolas. **Revista Foco**. Curitiba (PR). v.16.n.1. e673. p.01-12, 2023.

Diretrizes da Educação Religiosa das Escolas Dominicanas. Província Nossa Senhora do Rosário. São Paulo, 2005.

KELLY, Gabriely; SAUNDERS, Kevin. **Valores da educação dominicana**: para o uso inteligente da liberdade. Tradução Sonia Midori Yamamoto. São Paulo: Loyola; Editora UNESP, 2015.

LOPES, Maria Antonieta Borges e BICHUTTE, Monica M. Teixeira Vale Bichutte (Org.) **Dominicanas**: cem anos de missão no Brasil. Uberaba: Vitória, 1986.

MORENO, Ciriaco Izquierdo. **Educar em Valores**. São Paulo: Paulinas, 2010.

O'CONNOR, Joseph; SEYMOUR, John. **Treinando com a PNL**. São Paulo: Summus, 1996.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013

ROBBINS, Anthony. **Poder sem Limites**. São Paulo: Best Seller, 2001.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **EDUCAÇÃO E FILOSOFIA**, 31(61), 21-44, 2017.



A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de produção e pesquisa científica/acadêmica das ciências humanas, distribuída exclusivamente sob acesso aberto, com parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil e exterior, assim como monografias, dissertações, teses, tal como coletâneas de grupos de pesquisa e anais de eventos.

Conheça nosso catálogo e siga as nossas páginas nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org

Os textos que compõe esta coletânea "Educação, História, Memória e Cultura: diversidade e decolonialidade em diferentes espaços sociais" resultaram dos trabalhos apresentados durante o III Colóquio Internacional do Diretório de Pesquisa "Educação, História, Memória e Cultura em diferentes espaços sociais" (EHMCES) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), cadastrado junto ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e vinculado à Rede de Pesquisa HISTEDBR (Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil") da Universidade de Campinas, realizado nos dias 13 e 14 de novembro de 2023, no formato online, transmitido pela página do Youtube do Diretório (<https://www.youtube.com/@diretorioegrupodepesquisae1399>) e pela plataforma do Google Meet. Gratidão aos pesquisadores e pesquisadoras, professores e professoras envolvidos nesta coletânea e que deixaram aqui um pouco de seus trabalhos, suas reflexões e suas contribuições para o mundo acadêmico, da pesquisa e das ciências humanas que são "desafiadas a propor caminhos viáveis às interrogações humanas" (Chizzotti, 2016, p. 1558) e, no tempo presente, em que o neoliberalismo opera a sua desvalorização (Costa, 2016) são "obrigadas a mobilizar toda força inventiva da inteligência e toda energia criadora da ação para reinventar, continuamente, a história, trazer fundadas esperanças e revelar caminhos viáveis para a realização da vida humana, perseguindo as vias científicas de validar suas descobertas inovadoras" (Chizzotti, 2016, p. 1558-1559). O Diretório de Pesquisa Educação, História, Memória e Cultura em diferentes espaços sociais /HISTEDBR /CAPES /PROPE /PUC-GO deseja que a leitura dos textos aqui apresentados seja frutífera: enriqueça o arcabouço intelectual, gere aprendizado, estimule a reflexão, contribua para outros estudos e outras pesquisas.

