

**JOSEMIR ALMEIDA BARROS
MARCELO FRONZA
SUELY DULCE DE CASTILHO**

**ENTRELAÇOS E DIÁLOGOS:
PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E ENSINO
NAS REGIÕES CENTRO-OESTE E NORTE DO BRASIL**

ENTRELAÇOS E DIÁLOGOS:
PESQUISAS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E ENSINO NAS REGIÕES
CENTRO-OESTE E NORTE DO BRASIL



UFMT

**Ministério da Educação
Universidade Federal de Mato Grosso**

Reitora

Myrian Thereza de Moura Serra

Vice-Reitor

Evandro Aparecido Soares da Silva

Coordenador da Editora Universitária

Renilson Rosa Ribeiro

Supervisão Técnica

Ana Cláudia Pereira Rubio

Conselho Editorial



Membros

Renilson Rosa Ribeiro (Presidente - EdUFMT)
Ana Cláudia Pereira Rubio (Supervisora - EdUFMT)
Adelmo Carvalho da Silva (Docente - IE)
Ana Carrilho Romero Grunennvaldt (Docente - FEF)
Arturo Alejandro Zavala Zavala (Docente - FE)
Carla Reita Faria Leal (Docente - FD)
Divanize Carbonieri (Docente - IL)
Eda do Carmo Razera Pereira (Docente - FCA)
Elizabeth Madureira Siqueira (Comunidade - UFMT)
Evaldo Martins Pires (Docente - CUS)
Ivana Aparecida Ferrer da Silva (Docente - FACC)
Josiel Maimone de Figueiredo (Docente - IC)
Juliana Abonízio (Docente - ICHS)
Karyna de Andrade Carvalho Rosseti (Docente - FAET)
Lenir Vaz Guimarães (Docente - ISC)
Luciane Yuri Yoshiara (Docente - FANUT)
Maria Corette Pasa (Docente - IB)
Maria Cristina Guimaro Abegão (Docente - FAEN)
Mauro Miguel Costa (Docente - IF)
Neudson Johnson Martinho (Docente - FM)
Nileide Souza Dourado (Técnica - IGHD)
Odorico Ferreira Cardoso Neto (Docente - CUA)
Paulo César Corrêa da Costa (Docente - FAGEO)
Pedro Hurtado de Mendoza Borges (Docente - FAAZ)
Priscila de Oliveira Xavier Sudder (Docente - CUR)
Raoni Florentino da Silva Teixeira (Docente - CUVG)
Regina Célia Rodrigues da Paz (Docente - FAVET)
Rodolfo Sebastião Estupiñán Allan (Docente - ICET)
Sonia Regina Romancini (Docente - IGHD)
Weyber Ferreira de Souza (Discente - UFMT)
Zenesio Finger (Docente - FENF)

Josemir Almeida Barros
Marcelo Fronza
Suely Dulce de Castilho
(Organizadores)

**ENTRELAÇOS E DIÁLOGOS:
PESQUISAS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E ENSINO NAS REGIÕES
CENTRO-OESTE E NORTE DO BRASIL**

1ª Edição


EduFMT
Cuiabá, MT
2018

Copyright (c) Josemir Almeida Barros, Marcelo Fronza, Suely Dulce de Castilho, 2018.

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº9.610/98.

A Edufmt segue o acordo ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil, desde 2009.

A aceitação das alterações textuais e de normalização bibliográfica sugeridas pelo revisor é uma decisão do autor/organizador

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E61	Entrelaços e diálogos [recurso eletrônico] : pesquisas em ensino, história e educação nas regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil / Josemir Almeida Barros, Marcelo Fronza, Suely Dulce de Castilho, organizadores. – Cuiabá : EdUFMT, 2018. 315 p. : il. color. Vários autores. Modo de acesso: Internet ISBN 978-85-327-0641-6 1. Educação - História. 2. História da educação - Brasil. 3. Políticas educacionais. 4. Ensino - Centro-Oeste brasileiro. 5. Ensino - Norte brasileiro. I. Barros, Josemir Almeida. II. Fronza, Marcelo. III. Castilho, Suely Dulce de. CDU 37(81)(091)
-----	---

Ficha Catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Jordan Antonio de Souza - CRB1/2099

Coordenação da EdUFMT: Renilson Rosa Ribeiro

Supervisão Técnica: Ana Claudia Pereira Rubio

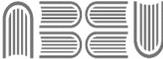
Revisão Textual e Normalização: Jorge Alberto Lago Fonseca, Elizandra de Siqueira

Diagramação: Kenny Kendy Kawaguchi

Imagem da Capa: Marcelo Velasco



Editora da Universidade Federal de Mato Grosso
Av. Fernando Corrêa da Costa, 2.367
Boa Esperança. CEP: 78.060 - 900 - Cuiabá, MT.
Contato: www.editora.ufmt.br
Fone: (65) 3313-7155


Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Dedicatória

Aos familiares, amigas e amigos que partilham conosco os caminhos da aprendizagem, do ensino, da pesquisa, da extensão nos vastos campos das regiões Centro Oeste e Norte do Brasil.

PREFÁCIO

Refletir sobre as temáticas relacionadas ao campo educacional é uma necessidade que não se esgota na diversidade que compõe o espaço escolar permeado por disputas de diferentes setores da sociedade. Despertar em jovens pesquisadores essa visão é um dos princípios fundamentais da academia, principalmente, quando entendemos que a escola não é um agente passivo, mas encontra-se inserida ativamente na construção e ressignificação dessas políticas, quando pensadas no contexto da prática.

Esta obra, ao ser organizada, demonstra que as políticas educacionais estão inseridas num ciclo contínuo de discussões, mesmo não sendo esta a intencionalidade. A Universidade propõe, discute, ressignifica e constrói conceitos que posteriormente podem ser validados pela comunidade acadêmica, muitas vezes, servindo de embasamento para o Estado, Organismos Internacionais e Sociedade Organizada, num constante *ir e vir*.

As temáticas que emergem nas discussões propostas neste livro contemplam as questões indígenas, quilombolas, raciais, entre outras de mesmo valor e importância, como história da educação das mulheres, educação de jovens e adultos e educação rural. Resultados de pesquisas realizadas em diversos espaços e com significativas abordagens articulam e permeiam práticas pedagógicas de diferentes áreas do conhecimento, o que comprova a máxima de que a escola é um lugar de múltiplas realidades, composta por múltiplos sujeitos.

A obra ainda evidencia a preocupação com essas temáticas sociais ao publicar resultados de pesquisas que são realizadas nas regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil para que sejam difundidas e discutidas, ampliando os espaços de debates para além dos espaços acadêmicos, levando à comunidade importantes conhecimentos e premissas de pesquisadoras e pesquisadores que sobre as temáticas aqui apresentadas se debruçam.

Jorge Alberto Lago Fonseca
Professor do Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT
Campus Várzea Grande/MT

Sumário

	<i>Apresentação</i>	10
A temática indígena no curso de formação de oficiais	<i>Benedito Lauro da Silva Darci Secchi</i>	20
O processo de juvenilização na Educação de Jovens e Adultos	<i>Carminha Aparecida Visquetti Maria Emilia de Castro Rodrigues</i>	35
A problemática do racismo no cotidiano escolar: perspectivas da pesquisa-ação para a intervenção docente	<i>Daniela Aragão Silva Josélia Gomes Neves</i>	50
Escravidão no Brasil: Análise de um livro didático de história	<i>Evandro Rodrigues Carlos Edinei de Oliveira</i>	59
Reflexões sobre o uso do livro didático no ensino de história: Uma Experiência Didática	<i>Evany Costa dos Santos Regiane Cristina Custodio</i>	71
Escola Normal Rural Nossa Senhora Auxiliadora: formação de professoras em Porto Velho (1937-1946)	<i>Fernanda Batista do Prado Nilce Vieira Campos Ferreira</i>	87
Território Quilombola Vão Grande: aspectos históricos	<i>Francisca Edilza Barbosa de Andrade Carvalho Suely Dulce de Castilho</i>	112
A lenda “O Lobisomem” nas vozes dos anciãos e anciãs de uma comunidade tradicional de Poconé	<i>Jocimar Jesus de Campos Suely Dulce de Castilho</i>	131

Refletindo sobre a avaliação escolar e sua função social na Escola de educação básica	142
<i>Jorge Alberto Lago Fonseca</i> <i>Tatiane de Fátima Kovalski Martins</i>	
História da educação rural em Minas Gerais: O professor e as representações da instrução pública Primária (1899 - 1924)	155
<i>Josemir Almeida Barros</i>	
Mediação pedagógica com aluno surdo na educação de jovens adultos: um estudo de caso	172
<i>Karem Adriana Lucas</i> <i>José Tarcísio Grunemvaldt</i> <i>Tatiane Lebre Dias</i>	
La sexualidade, un acto creativo: estrategias para el abordaje temático de las diversidades sexuales y de género	186
<i>Lady Dayana González Cita</i> <i>Ligeya Daça Hernandez</i> <i>Elizabeth Garavito López</i>	
Historiografia sobre a Guerra do Paraguai: Abordagens e problematizações nos livros didáticos	200
<i>Leila de Souza</i> <i>Maria do Socorro de Souza Araújo</i>	
O Pós-abolição e as principais ideologias raciais dos séculos XIX e XX	212
<i>Luzinete Santos da Silva</i> <i>Marcelo Fronza</i>	
Velha ordem dominante: estado e cenário do agronegócio	227
<i>Márcia Cristina Verdego Gonçalves</i> <i>Irenilda Ângela dos Santos</i>	
A educação de jovens e adultos e o ensino de história no centro de educação de jovens e adultos Antonio Casagrande	242
<i>Marcos Serafim Duarte</i> <i>Regiane Cristina Custódio</i>	

- História e Cultura Africana e Indígena na Escola Estadual
Onze de Março - CEOM** 257
Maria Solange Sá Leite
Carlos Edinei de Oliveira
- “Paradigma indiciário”: narrativas das pioneiras do curso
técnico em secretariado da escola técnica federal de
Mato Grosso em 1972** 267
Rillyenne Kathy de Souza
Mária Lúcia Rodrigues Muller
- Conceito de Cultura nos Livros Didáticos de História para o
Ensino Médio–PNLD 2012: Um Diálogo com as Temáticas
Africana e Afrobrasileira** 285
Rylton Marcus Alves Sodré
Jaqueline Aparecida Martins Zarbato
- Ley org nica de instrucción pública de 1903 y la
formación de profesoras** 299
Yésica Paola Montes Geles
Nilce Vieira Campos Ferreira

APRESENTAÇÃO

As regiões Centro-Oeste e Norte Brasileiras congregam um campo vasto de atividades educacionais que articulam ensino, pesquisa e extensão como campo indissociável em nosso ofício diário de profissionais da educação brasileira.

No afã de registrar parte dessas atividades que pesquisadoras e pesquisadores desenvolvem em suas redes e Grupos de Pesquisas e Estudos, a saber: Rede de Investigación La Colectiva de Arte en Discusión Diversia Otros Modos y Del Grupo de Investigación en Artes Relacionales, Colaborativas y Culturas Contemporáneas de la Facultad de Artes ASAB/ Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá Colômbia; Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero-GPHEG (UFMT); Grupo de Pesquisas em História do Ensino Rural – GIPHER (UFU); Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Relações Raciais e Migração – GEPRAM (UNIR); Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Quilombola – GEPEQ; Rede de estudos e Pesquisas Centro Memória Viva do Centro Oeste – CMV (UFMT/UFMG/UNB/UFMS); Laboratório de Estudos de Memória, Patrimônio e Ensino de História – ETRÚRIA (UFMT); Grupo de Pesquisa em Movimentos Sociais e Educação – GPMSE (UFMT); Grupo Pesquisador Educação Histórica: Consciência histórica e narrativas visuais (GPEDUH); Grupo de Estudos em Políticas e Gestão Educacional (GEPGE), Núcleo de Estudos de Educação e Diversidade (NEED), Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia – GPEA, Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Escolar (GEPEEI); Grupo de Estudos Educação & Merleau-Ponty – GEMPO; Grupo de Estudos e Pesquisa: Corporeidade[s], Culturas e Diferença (GPCD); Grupo de Pesquisa: Cultura, Política e Sociedade – CNPq/Unemat, que organizamos esta obra, na qual também se encontra textos de pesquisadoras e pesquisadores internacionais que se articulam e congregam pesquisas afins.

A organização dessa obra, dessa forma, pretende contemplar a diversidade das áreas de especialidade investigativa de pesquisadoras e pesquisadores das regiões do Centro Oeste e Norte do Brasil, com o intuito de articular grupos, redes, saberes e práticas numa perspectiva interdisciplinar.

No primeiro texto **A Temática Indígena no Curso de Formação de Oficiais**, dos autores Benedito Lauro da Silva e Secchi, perpassa a forma como a Academia de Polícia Militar (APMMT), unidade de ensino da Polícia Militar do Estado de Mato Grosso (PMMT), nos cursos de formação de Oficiais trata a temática indígena por meio das práticas pedagógicas. Explorando o tema colonialidade promovem uma discussão da pesquisa, em conformidade com as publicações do grupo de estudos da Modernidade, Colonialidade, cujos intelectuais colocam a América Latina no centro dos debates críticos, problematizando velhas e novas questões.

Carminha Aparecida Visquetti e Maria Emilia de Castro Rodrigues no texto **O Processo de Juvenilização na Educação de Jovens e Adultos** analisam os determinantes que provocam o fenômeno da juvenilização da Educação de Jovens e Adultos – EJA. As autoras adotam uma abordagem metodológica qualitativa e exploratória e discutem a literatura relacionada à EJA, compondo um breve histórico até os anos de 1990, uma reflexão sobre concepções de juventudes, processo de juvenilização da EJA e os desafios para a comunidade escolar.

Daniela Aragão Silva e Josélia Gomes Neves em **A Problemática do Racismo no Cotidiano Escolar: Perspectivas da Pesquisa-Ação para a Intervenção Docente** traz a lume a discussão acerca da problemática do racismo no âmbito do Instituto Federal de Rondônia - Campus Cacoal. Pela natureza deste Campus, verifica-se a heterogeneidade na identidade social dos estudantes daquele local. O texto tem o objetivo principal de investigar se houve, se há e como se manifestam atitudes, muitas vezes e quase sempre veladas, do ato de discriminação e quais foram as providências tomadas no que tange a essa prática. As autoras utilizam-se do grupo focal para conversar com professores e verificar o entendimento a respeito de conceitos

como discriminação étnico-racial, preconceito, conhecimento de legislações específicas acerca do tema, como e se os professores trabalham a questão no currículo escolar e por fim, mas não menos importante, se os docentes presenciaram no ambiente escolar no Campus Cacoal algum tipo de discriminação, seja ela social, de gênero ou de raça.

Escravidão, Período Colonial e Racismo é debatido no texto **Escravidão no Brasil: Análise de um Livro Didático de História** de autoria de Evandro Rodrigues e Carlos Edinei de Oliveira. Os autores analisam “Escravidão no Brasil” a partir do livro “Nova História Crítica” de autoria do historiador Mario Schmidt (1999). São objetos de análise a historiografia utilizada pelo autor, os temas e a forma de abordagem dos conteúdos, o que é complementado com o relato de experiências obtidas, após a aplicabilidade em aulas de história junto aos alunos da segunda fase do segundo segmento do ensino fundamental na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa escrita objetiva sensibilizar sobre a necessidade do respeito para com o próximo, minimizando as diferentes formas de expressão do racismo, preconceito e discriminação, ainda existentes na sociedade.

Ensino de História, Prática Pedagógica e Livro didático são temas explorados por Evany Costa dos Santos e Regiane Cristina Custódio no texto **Reflexões Sobre o uso do Livro Didático no Ensino de História: uma Experiência Didática** no qual problematizam como o tema “governo militar” vem sendo tratado no livro didático do Programa Nacional do Livro didático - PNLD (2014; 2015 e 2016), no nono ano do Ensino Fundamental. As autoras selecionaram dois livros disponíveis na unidade escolar Teotônio Carlos da Cunha Neto, do município de Confresa, Mato Grosso: “Projeto Mosaico”, PNLD 2016, de Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino e a coleção “Integralis”, PNLD 2015, de Pedro Santiago, Maria Aparecida Ponte e Célia Cerqueira. As discussões levantadas pela análise buscam significar o conceito de resistência, da ideia de tortura, em contraposição à busca pela liberdade, analisando as medidas, ações e sanções adotadas pelos governos militares para cercear liberdades.

A partir de uma abordagem histórica, o artigo **Escola Normal Rural Nossa Senhora Auxiliadora: Formação Professoras em Porto Velho (1937-1946)** de autoria de Fernanda Batista do Prado e Nilce Vieira Campos Ferreira focaliza a primeira casa Salesiana de Dom Bosco, fundada em 1930, na cidade de Porto Velho pelas Filhas de Maria Auxiliadora que eram responsáveis por uma dupla missão: administrar o Hospital São José e abrir uma escola. As autoras procedem a uma análise apoiada em referências bibliográficas e fontes documentais coletadas nos arquivos públicos de Mato Grosso, nos acervos do INEP, nos arquivos de Rondônia e no acervo da própria instituição em estudo, o que lhes permite avaliar as transformações, avanços e importância de uma instituição voltada para a educação feminina na região Norte brasileira. As autoras consideram que a desigualdade social, econômica e política brasileira inseriu uma visão cultural de que a mulher é inferior ao homem, sem considerar que isso quase sempre se deu pelas vias da educação que foi por muito tempo negada às mulheres.

No texto **Território Quilombola Vão Grande: Aspectos Históricos**, as autoras Francisca Edilza Barbosa de Andrade Carvalho e Suely Dulce de Castilho apresentam um recorte da pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, intitulada “Educação Escolar Quilombola na Comunidade Baixio - Barra do Bugres/MT: avanços e desafios” vinculada à linha de pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). As autoras se debruçam sobre os marcos de formação da Comunidade Baixio, destacando o papel dos guardiões da memória e desvelam a ausência de registro escrito da história do Território Quilombola Vão Grande, demonstrando que a história das comunidades é contada pelos Guardiões da Memória, pessoas idosas que narram suas histórias e a de seus antepassados, e ao fazê-lo, contribuem para fortalecer a identidade cultural dos mais jovens.

Com o objetivo de analisar as versões da lenda “O Lobisomem”, narrada nas vozes dos anciãos de uma comunidade tradicional quilombola

localizada às margens do Rio Bento Gomes, em Poconé - Mato Grosso e, concomitante, cotejar que ou quais mensagens são atribuídas à narrativa pelos sujeitos do grupo pesquisado, Jocimar Jesus de Campos e Suely Dulce de Castilho, no texto **A Lenda “O Lobisomem” nas vozes dos Anciãos e Anciãs de uma Comunidade Tradicional de Poconé** tecem uma narrativa na qual se munem da história oral para registrar a importância do papel dos contadores de histórias para a manutenção das lendas míticas da comunidade. Nessa perspectiva, as lendas são compreendidas como uma possibilidade de enfatizar mensagens às crianças e jovens que preconizam respeito e obediência aos anciãos e ao ambiente no qual vivem.

Partindo de suas experiências como professores da educação básica e da atuação nos diferentes níveis de ensino, nos anos iniciais, finais e no ensino médio, Jorge Alberto Lago Fonseca e Tatiane de Fátima Kovalski Martins no texto **Refletindo sobre a Avaliação Escolar e sua Função Social na Escola de Educação Básica** problematizam a função social da avaliação na educação básica. Esses autores destacam que no contexto escolar, a avaliação continua sendo vista como uma grande vilã. Ressaltam que falar em avaliação diagnóstica não é mais suficiente, pois é necessário saber o que fazer com os diagnósticos apontados, bem como os resultados de avaliações externas. Para eles, o diagnóstico deve possibilitar a criação de políticas públicas, em contexto macro. No contexto micro, o diagnóstico deve orientar e ressignificar a prática docente e, sobretudo, o projeto político pedagógico da instituição escolar.

Registrando a **História da educação rural em Minas Gerais: O professor e as representações da instrução pública primária (1899 – 1924)**, Josemir Almeida Barros analisa representações e práticas vinculadas aos processos de instrução primária em áreas rurais de Minas Gerais. O autor utiliza como fontes as Mensagens dos Presidentes de Minas Gerais, legislações e correspondências. O artigo é parte de uma investigação maior realizada ao longo do doutoramento em Educação na linha de História e Historiografia da Educação e emergiu a partir das investigações e das dis-

cussões realizadas no Grupo de Pesquisas em História do Ensino Rural do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – MG/Brasil (GPHER/PPGE/UFU).

Nem toda interação pode ser considerada como uma mediação da aprendizagem é o que alegam Karem Adriana Lucas, José Tarcísio Grunenvaldt e Tatiane Lebre Dias no texto **Mediação Pedagógica com Aluno Surdo na Educação de Jovens Adultos: Um Estudo de Caso**. As autoras e o autor argumentam que a linguagem é mediadora do percurso de desenvolvimento do ser humano, nesse sentido é essencial para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, assim como para que este se relacione com o outro. Para tanto, abordam aspectos teóricos da Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada – EAM, descrita por Feuerstein e da Língua Brasileira de Sinais – Libras, buscando estabelecer um paralelo com as percepções de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre a mediação pedagógica de um aluno surdo.

Dialogando com temas como Gênero, Ativismo, Pedagogias alternativas de cuidado, Lady Dayana Gonzalez Cita, Ligeya Daza Hernandez e Elizabeth Garavito López abordam **La Sexualidad, un Acto Creativo: Estrategias para el Abordaje Temático de Las Diversidades Sexuales y de Género** e analisam uma experiência de pedagogia alternativa baseada em práticas e dispositivos de cuidado mediante ações colaborativas, contextuais e dialógicas, em uma abordagem temática da desigualdade social, das diversidades sexuais e de gênero. Examinam estratégias que vêm sendo desenvolvidas desde o ano de 2006 até os dias de hoje na cidade de Bogotá – Colômbia, como marco referencial para a construção de mundo. As autoras concentram-se na discussão do cuidado como elemento gerador de transformações vitais e validam o uso de práticas pedagógicas transdisciplinares de intervenção social em contextos de conflito, focadas na construção de critérios e categorias que avaliem normas e formas de dominação e submissão existentes em contextos específicos.

Leila de Souza e Maria do Socorro de Souza Araújo em **Historiografia sobre a Guerra do Paraguai: abordagens e problematizações nos livros didáticos** abordam como a temática a Guerra do Paraguai (1864-1870) e/ou Tríplice Aliança tem sido abordada nos livros didáticos brasileiros, destacando concepções que alguns historiadores elegem como orientação pedagógica para compor os chamados materiais trienais do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, do Ministério da Educação. As controvérsias sobre esse assunto e a definição de seus conteúdos dirigidos ao ensino de História são exploradas na perspectiva de discussões historiográficas produzidas no decorrer das décadas posteriores ao conflito. Como metodologia, além da pesquisa bibliográfica e das análises dos conteúdos, o texto apresenta o relato de uma experiência pedagógica recente sobre a temática em questão.

O Pós-Abolição e as Principais Ideologias Raciais dos Séculos XIX e XX é o título do texto no qual Luzinete Santos da Silva e Marcelo Fronza apresentam uma reflexão introdutória acerca do contexto do pós-abolição e das principais ideologias raciais presentes nos séculos XIX e XX, usadas para justificar a naturalização da desigualdade entre brancos e negros, considerando que esses pensamentos ainda exercem forte influência sobre a permanência do preconceito, discriminação e racismo. A autora e autor afirmam que é necessário primeiramente refletir sobre as relações raciais a partir da análise e compreensão dos interesses ideológicos que influenciaram a (re) construção dos conceitos de raça, identidade nacional e diferença.

Márcia Cristina Verdego Gonçalves e Irenilda Ângela dos Santos buscam analisar a relação ao papel do Estado na expansão do agronegócio com o texto **Velha Ordem Dominante: Estado e o Cenário do Agronegócio**, no qual demonstram que o avanço do agronegócio é proveniente do apoio financeiro e Fiscal fornecido pelo Estado aos agricultores. Outro fator discutido pelas autoras é a modernização da agricultura com o objetivo promover o aumento da produtividade, mas que trouxe a perversa consequência da concentração de terra e de renda, além do desemprego e do desmatamento

das florestas. As autoras aprofundam que a entrada do capital no setor agropecuário deixou milhares de pessoas excluídas do acesso aos bens produzidos.

Em **Educação de Jovens e Adultos e o Ensino de História no Centro de Educação de Jovens e Adultos Antônio Casagrande**, Marcos Serafim Duarte e Regiane Cristina Custódio apresentam os resultados de uma experiência didática realizada em sala de aula na forma de laboratório, em conformidade com a Proposta Pedagógica do CEJA Antônio Casagrande, de Tangará da Serra-MT. Inicialmente tecem uma caracterização da organização e funcionamento do CEJA Antônio Casagrande, para em seguida apresentarem alguns estudos historiográficos sobre a chegada dos portugueses ao Brasil em 1500 e breve análise do texto didático denominado *A invenção do Brasil: livro didático?* que pode ser encontrado na obra *Viver e Aprender: Tempo Espaço e Cultura, para a Educação de Jovens Adultos*, de Vóvio et al., o autor e a autora autores concluem que o livro didático apresenta uma organização linear e silencia em relação à escravidão negra e indígena no início da colonização. Para além disso, avaliam que os conceitos trabalhados necessitam ser aprofundados e relacionados com outras disciplinas da área de Ciências Humanas.

O Texto **História e Cultura Africana e Indígena na Escola Estadual Onze de Março - CEOM** de autoria de Maria Solange Sá Leite e Carlos Edinei Oliveira discute os conceitos e aplicação dos estudos das Leis nº 10.639/03 que institui o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e 11.645/08 e inclui o estudo dos povos indígenas. Os autores analisam as atividades desenvolvidas no espaço da Escola Estadual Onze de Março – CEOM, na cidade de Cáceres/MT no decorrer dos anos em que foram promulgadas ambas às Leis, bem como a aplicabilidade delas enquanto inspiração para a elaboração de atividades pedagógicas, tendo por finalidade unir a teoria e a prática, dialogando principalmente com autores que tratam de Ensino de História.

Com o título **“Paradigma Indiciário”**: Narrativas das pioneiras do Curso Técnico em Secretariado da Escola Técnica Federal de

Mato Grosso em 1972, Rillyenne Kathy de Souza e Maria Lúcia Rodrigues Muller discutem a relação o paradigma indiciário, memória e história das instituições escolares no âmbito do curso Técnico em Secretariado da Escola Técnica Federal de Mato Grosso (ETF-MT), atualmente Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT). As autoras compõem uma narrativa na qual discutem a memória das pioneiras do Curso Técnico em Secretariado, ancorando-se na literatura que aborda o método indiciário, a educação profissional, a formação para o mundo do trabalho e exploram a relação entre educação e trabalho.

Rylton Marcus Alves Sodré e Jaqueline Aparecida Martins Zarbato no texto intitulado **Conceito de Cultura nos Livros Didáticos de História para o Ensino Médio–PNLD 2012: Um Diálogo com as Temáticas Africana e Afro-brasileira** identificam rupturas e permanências que se encontram nos livros didáticos de História selecionados para o público do Ensino Médio, pelo PNLD 2012. O tema central da pesquisa são os conteúdos relacionados à cultura africana e afro-brasileira após a implementação da Lei 10.639/2003. A perspectiva metodológica adotada na pesquisa foi a análise crítica dos livros didáticos, bem como das concepções narrativas sobre a cultura africana e afro-brasileira nas coleções “História Global: Brasil e Geral” (2010), “História: das cavernas ao terceiro milênio” (2010) e “História: Brasil e Geral: ensino médio” (2010). Os autores destacam que os livros didáticos são um produto pedagógico que carregam em si diferentes interpretações como: mercadoria, objeto do mundo da edição, distribuição e consumo, as influências de incertezas sociais, econômicas, políticas e culturais.

Finalizando, temos o artigo **Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1903 y La Formación de Profesoras** de autoria de Yésica Paola Montes Geles e Nilce Vieira Campos Ferreira tem como objetivo analisar o lugar de formação de professoras colombianas, consoante parâmetros educativos que se consolidaram nas escolas normais femininas do Departamento de Bolívar em Cartagena, Colômbia. As autoras analisam que a formação de

professoras naquele país se regia pelos cânones do catolicismo e incluíam a educação de uma mulher temente a Deus, educada sob uma rígida moral católica, patriarcal e conservadora que deveria difundir os saberes necessários para que suas alunas conhecessem e desempenhassem seu papel social de forma adequada, como esperavam a família e aqueles que ocupavam os espaços de poder na sociedade colombiana.

Como podemos ver nos textos que compõem esta obra, buscamos reconhecer nossa responsabilidade pelo espaço que ocupamos como professoras/professores, pesquisadoras/pesquisadores, intelectuais e os sentidos que damos à educação na produção de saberes e de suas práticas, considerando as investigações que realizamos nas regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil. Esta publicação, constitui assim, uma coletânea que descortina os estudos de pesquisadoras e pesquisadores, numa perspectiva de que sirva como alento e que possa subsidiar, ampliar e estimular outras pesquisas que articulam as temáticas que abordem as diversidades que constituem a população brasileira, em especial, nas regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil.

Josemir Almeida Barros
Marcelo Fronza
Suely Dulce de Castilho

A TEMÁTICA INDÍGENA NO CURSODE FORMAÇÃO DE OFICIAIS

Benedito Lauro da Silva¹

Darci Secch²

Introdução

Nosso país, Brasil, é uma das principais nações com representações indígenas, pois possui distribuída em seu território aproximadamente 240 etnias e mais de 900 mil indivíduos autodeclarados, segundo Silva (2015, p. 22), ao analisar os dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) publicados no ano de 2010.

Constata-se, historicamente, que os avanços na promoção de um tratamento digno às populações indígenas seguem a passos lentos, seja no campo jurídico, das legislações, da promoção social, da preservação das relações das comunidades indígenas com suas terras, preservação de suas línguas, usos, costumes e tradições.

A presente pesquisa, desse modo, dedica-se a investigar a forma como a Academia de Polícia Militar (APMMT), unidade de ensino da Polícia Militar do Estado de Mato Grosso (PMMT) na formação de Oficiais, trata a temática indígena nas práticas pedagógicas que desenvolve.

O desafio perpassa por analisar e compreender acerca da formação policial em várias partes do mundo, em outros estados da federação brasileira e, por fim, a do Estado de Mato Grosso, desta feita, pela Academia de Polícia Militar, na discussão voltada à promoção da pessoa e adequado a uma sociedade democrática.

1 Mestrando em Educação pela UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Escolar Indígena - GEPEEI/UFMT. Tenente Coronel da Polícia Militar do Estado de Mato Grosso.

2 Professor Associado IV da UFMT/Cuiabá/MT. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/Cuiabá/MT. Editor da Revista Pedagogia UFMT e tutor do grupo PET-Educação.

O tema colonialidade faz parte da discussão desta pesquisa, em conformidade com as publicações do grupo de estudos Modernidade/Colonialidade, cujos intelectuais, colocam a América Latina no centro dos debates críticos, problematizando velhos e novas questões do nosso continente.

Para realização deste trabalho foi necessária uma análise a respeito dos currículos pedagógicos nos cursos de formação policial, a fim de compreender como ela se relaciona com a temática indígena e a influência da colonialidade no exercício profissional do policial militar.

Pretendemos ainda discutir elementos para uma proposta curricular à Polícia Militar, almejando que inclua nos currículos de formação policial a temática indígena, nos moldes da Lei 11.645/2008, visando desconstruir pensamentos e conhecimentos hegemônicos, a fim de formar profissionais que reconheçam a pluralidade de nossa cultura, em especial a indígena.

Além da motivação científica, há mais duas motivações pessoais. A primeira em razão de um dos autores ser descendente indígena da etnia Bakairi, portanto, conhecedor e com vivência das diferentes formas de discriminação e preconceitos que sofrem os indígenas. A segunda, em face de pertencer aos quadros da Polícia Militar de Mato Grosso e acreditar que uma instituição responsável pela segurança pública deve formar seus policiais com currículos e conteúdos interculturais, problematizando as diferenças culturais, enfim, educar o olhar e as ações dos agentes de segurança para respeitar o diferente.

Contextualização da presença policial no mundo

A preocupação do ser humano com a segurança nos faz remontar à pré-história, onde o estabelecimento da segurança era privilégio dos mais fortes fisicamente, restando claro a necessidade uma força especial que garantisse a harmonia social, em razão da necessidade de sobrevivência individual e dos grupos sociais então existentes.

Os modelos de força de segurança do passado em nada parecem com os contemporâneos. A origem do trabalho policial perpassa por longos séculos, com variadas atribuições que não remete às realidades atuais, passando pelo modelo grego, modelo romano, modelo feudal, dentre outros, até surgirem notícias das primeiras forças públicas de segurança, sobretudo na França e Inglaterra, resultante de fatores históricos de transformação organizacional e estrutural pelas quais passaram ao longo do tempo.

A análise histórica da polícia no mundo e no Brasil torna necessária para que se conheça e leve em conta os fatores que determinaram a formação de sua cultura atual, as normas a que estão submetidas e sua relação com o poder governamental e com a sociedade, interpelando sua intervenção nas mais diversas causas de controle social.

É no Estado Moderno que surge o embrião da atual polícia. Segundo Monet (2006, p. 50), o surgimento dos atuais modelos de polícias militares inicia-se na França, com a *Gendarmerie*, em 1791, influenciando a adoção desse modelo pelos demais países europeus, dentre eles a Irlanda no início do Século XVIII. Essa forma de organização policial militar é adotada também por Piemonte em 1853 (*Guarda di Pubblica Sicurezza*), pela Espanha em 1844 (*Guardia Civil*), pela Itália (*Carabineiros*), Portugal (*Guarda Civil*) e Grécia em 1906 (*Gendarmaria*). Essas forças públicas eram constituídas de um corpo de polícia profissional, remunerada pelos fundos públicos, armados e estruturados segundo os modelos das unidades militares e sob as ordens da autoridade municipal.

Foi na Europa que surgiram iniciativas de que a polícia pode e deve receber instruções por meio de cursos para o desempenho de sua atividade policial. A França destaca como uma das primeiras a ministrar cursos de formação policial aos guardas-civis em 1884, ainda que em meio período e com duração de algumas semanas. Monet (2006, p. 64) assegura que esses exemplos foram seguidos pela Itália em 1902, pela Dinamarca em 1909, pela Suécia em 1919 e pela Espanha no ano de 1908.

A história das polícias no Brasil relaciona-se diretamente com a chegada da Família Real Portuguesa, no ano de 1808. D. João VI trouxe consigo a Divisão Militar da Guarda Real de Polícia e estabeleceu uma similar força de segurança nesta terra, resultando mais tarde na Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro. Ainda no Império o Brasil envolveu-se em diversos conflitos internos e externos, tendo essa Guarda passado por diversas alterações quanto à sua formação e atuação, agindo, inclusive no campo da defesa territorial juntamente com o Exército Brasileiro.

Com a proclamação da República em 1889 o país passou por profundas transformações e com o corpo policial não foi diferente. Os governos estaduais foram autorizados a criar suas próprias forças de segurança. Em razão do constante apoio ao Exército Brasileiro, as polícias militares passaram a adotar os regulamentos e estrutura das Forças Armadas, mediante acordos com o Governo Federal. Desta forma estabeleceram que essas forças públicas estaduais passariam então a formar uma milícia reserva do Exército na defesa da segurança pública e defesa territorial.

A partir de 1964, os guardas civis existentes foram militarizadas transformando em polícias militares nos estados, passando a ser comandadas por oficiais do Exército. Com isso notadamente foram repassados às forças estaduais doutrinas e valores castrenses, bem como, instruções sobre a defesa interna e segurança nacional, tornando a Polícia Militar um braço visível do período ditatorial atuando na repressão política. Uma das demonstrações do poderio da influência do Exército sobre a Polícia Militar foi a criação da Inspeção Geral das Polícias Militares (IGPM)³, órgão do Exército destinado a controlar o efetivo policial, armamento e instrução, bem como, estabelecer normas para a organização das polícias e bombeiros militares.

A Constituição Brasileira de 1988⁴ trouxe imensas mudanças no que se refere à segurança pública, principalmente no tocante à atuação da Polícia Militar, passando a ter a missão de garantir a segurança pública e a defesa da

3 Departamento do Exército sediado em Brasília - DF, comandado por um General.

4 BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. (Série Legislação Brasileira).

sociedade, convivendo com o Estado Democrático de Direito, nos termos da Carta Magna. Nesse sentido, fundamental a transcrição o art. 144 da Constituição Federal:

[...] “Art. 144. A segurança pública, dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, é exercida para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio, através dos seguintes órgãos:

I - Polícia federal;

II - Polícia rodoviária federal;

III - Polícia ferroviária federal;

IV - Polícias civis;

V - Polícias militares e corpos de bombeiros militares.

[...]

§ 5º - Às polícias militares cabem a polícia ostensiva e a preservação da ordem pública; aos corpos de bombeiros militares, além das atribuições definidas em lei, incumbe a execução de atividades de defesa civil.”

O texto constitucional acima reproduzido, reforça que a segurança pública é direito de todos e atribui às polícias militares – forças públicas estaduais - as funções de policiamento ostensivo e de preservação da ordem pública.

A formação do policial militar em Mato Grosso

Em Mato Grosso compete à Polícia Militar, desde o ano de 1835, exercer o papel de polícia ostensiva, nos termos da Constituição Federal. O ingresso dos servidores que compõe o corpo policial militar estadual em Mato Grosso se dá mediante concurso público. Desta forma, em face da complexidade de seu novo mister, faz-se necessário que o ingressante, antes de exercer qualquer atividade, receba da instituição um mínimo necessário de instruções para que possa cumprir com qualidade a sua atividade.

A formação dos policiais militares brasileiros tem sido constantemente discutida, seja internamente, seja pela sociedade civil, visando instituir

uma política de segurança mais democrática, mais próxima do cidadão e atenta às diversidades existentes.

O ensino para a formação do policial na PMMT se dá através da Academia de Polícia Militar para os oficiais⁵ e da Escola Superior de Formação de Praças (ESFAP) para as praças⁶. A pesquisa aborda apenas a formação dos oficiais da PMMT, em razão destes figurarem como futuros dirigentes da corporação militar estadual.

A Academia de Polícia Militar de Mato Grosso, criada em 1987 e efetivada no ano de 1993 é a instituição de ensino da PMMT com a atribuição da formação em nível superior dos oficiais gestores operacionais e administrativos. Anualmente ingressam na APMMT, mediante concurso público, cerca de 20 (vinte) Alunos a Oficiais que após 03 (três) anos de curso são declarados Aspirantes a Oficiais, que consiste em estágio operacional para alcançar o oficialato.

A proposta da pesquisa é a de identificar, nos eixos temáticos e em cada disciplina, do 1º ao 3º ano do CFO, conteúdos que apresentem pontos relativos à temática indígena. Analisar se as matérias propostas possuem a intenção de formar o sujeito para valorizar, respeitar e divulgar a história e culturas indígenas e sua relação com a colonialidade.

Fundamentos teóricos da pesquisa

Estudos recentes apontam que diante das imensas distorções fomentadas pela história contada a partir do olhar do colonizador, as populações indígenas sofreram grande processo de apagamento, silenciamento e subalternização. Na escola, o currículo tem sido um dos mecanismos fundamentais para a afirmação e reafirmação de estereótipos e estigmas, bem como têm servido como poderoso instrumento de divulgação de uma história contada apenas do ponto de vista do colonizador.

5 Termo que designa os postos militares de Tenente a Coronel.

6 Termo que designa as graduações militares de Soldado a Subtenente.

Nos últimos anos o tema da colonialidade tem sido discutida pelo grupo de estudos Modernidade/Colonialidade, cujos intelectuais, colocam a América Latina no centro dos debates críticos, problematizando velhos e novas questões do nosso continente. Uma outra história, portanto, precisa ser contada a partir de um outro prisma, desconstruindo ideias historicamente constituídas como verdades inabaláveis.

A Lei 11.645/2008 ao provocar alterações na Lei de Diretrizes Básicas da Educação (Lei nº 9.394/1996), estabeleceu a obrigatoriedade da temática História e Cultura Indígena nos currículos escolares, numa perspectiva intercultural, resultante das representações negativas expressas pela sociedade em geral, em face da convivência com populações indígenas. Convém destacar que embora a mencionada norma tenha sido editada no ano de 2008, até a presente data ainda não está totalmente regulamentada e aplicada em consonância o objetivo da norma.

Rondon Filho (2011, p. 88) destaca que “[...] é através do processo educativo policial que direcionará o exercício das competências policiais numa ‘práxis’ humanizadora e respeitadora dos direitos do cidadão”.

Ao analisar o processo educacional da Polícia Militar, Rondon Filho (2011, p. 95) ressaltou que a mencionada instituição “sofreu ao longo de sua existência forte influência do ensino militar aplicado no Exército Brasileiro voltado à cultura de defesa do Estado [...]”. Por sua vez Costa (2011, p. 03) descreve que “[...] a discriminação contra o pobre e minorias em ações da polícia é resultado de um modelo policial forjado sócio e historicamente para atendimento do interesse das elites”.

Com isso, considerando que o estado tem sido o braço do colonizador, analisarmos, sob o viés da presença da colonialidade, o ensino aplicado no curso de formação de oficiais da Polícia Militar de Mato Grosso, força pública responsável pela manutenção da ordem pública, seja de forma preventiva ou repressiva.

Torna-se imperioso acompanhar como as instituições públicas vêm tratando as questões relativas à educação intercultural. Althusser, ao anali-

sar as obras de Marx sobre as relações de produção, aponta o estado como instrumento a serviço das elites dominantes para a manutenção de seus interesses. Elenca diversas instituições como Aparelhos Ideológicos de Estado e Aparelho de Estado. Dentre essas instituições cita a escola e a polícia, ambas na condição dupla de aparelho ideológico e repressivo a serviço do estado e da classe social dominante. Ao referenciar sobre o papel que o estado exerce faz a seguinte ponderação:

[...] uma ‘máquina de repressão’ que permite às classes dominantes (no século XIX à classe burguesa e a ‘classe’ dos proprietários de terras) assegurar a sua dominação sobre a classe operária para submetê-la ao processo de extorsão da mais-valia (quer dizer, à exploração capitalista). (ALTHUSSER, 1970, p. 31)

Nesse sentido, temos que a relação entre a sociedade e o Estado trata-se de uma conformação à imutabilidade de um sistema ideologicamente estruturado por uma classe minoritária dominante.

A sociedade brasileira tende a reconhecer sua polícia como instituição legítima para exercer a função de segurança social. Castoriadis (1982) reconhece a sociedade como uma “instituição imaginária” que por meio do simbolismo e da representação atribui uma série de significados, dessa forma, legitimando instituições. Assim, buscaremos compreender como a instituição de ensino militar estadual lida com a temática indígena no seu âmbito interno.

Ressalvamos que a instituição policial, que seleciona e capacita seus membros em um ambiente escolar próprio, com enorme poder de intervenção no seio da sociedade, que na nossa hipótese, atua com viés ideológico de um modelo colonial.

Nessa linha de raciocínio, Araújo (2014, p. 2) cita que “a herança da modernidade é materializada no campo da educação e, mais especificamente, na escola, a partir do que predizem e definem os currículos, disseminando conhecimentos sedimentados, fechados, quadrados, cartesianos, considerados como universais e inabaláveis. De forma ambígua, podem servir

para a emancipação e para a desconstrução de preconceitos e estereótipos, principalmente, relativos aos povos indígenas”.

Intelectuais latino-americanos como Aníbal Quijano, Alejandro Moreno, Enrique Dussel, Catherine Wash, Edgardo Lander, Walter Mignolo, dentre outros, aprofundaram coletivamente estudos acerca da Modernidade/Colonialidade e destacaram o processo de dominação e opressão que ocorrem nas sociedades latino-americanas em face da modernidade e colonialidade.

Torna-se necessário abordarmos o ideal colonialista na perspectiva do saber e do poder constituído nas sociedades latino-americanas com a perspectiva ocidental, inserida por meio de um longo processo de dominação e imposição de um saber universal, que sempre procurou realçar a supremacia cultural norte-americana e europeia. Para o estudioso Aníbal Quijano,

[...] O atual padrão de poder mundial consiste na articulação entre: 1) a colonialidade do poder, isto é, a idéia de “raça” como fundamento do padrão universal de classificação social básica e de dominação social; 2) o capitalismo, como padrão universal de exploração social; 3) o Estado como forma central universal de controle da autoridade coletiva e o moderno Estado-nação como sua variante hegemônica; 4) o eurocentrismo como forma hegemônica de controle da subjetividade/ intersubjetividade, em particular no modo de produzir conhecimento. (QUIJANO, 2002, p. 01)

Ao mencionar os aspectos da colonialidade Lander (2005, p. 13) mencionou que a construção eurocêntrica “pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria existência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal”. Esse autor diz ainda que “este arremedo da modernidade é um dispositivo de conhecimento colonial e imperial em que se articula essa totalidade de povos, tempo e espaço como parte da organização colonial/imperial do mundo”.

Ao refletir sobre os matizes dos saberes na prática da escolarização, Scaramuzza (2013, p. 63) comenta que “historicamente, a escola, enquanto campo de produção e disseminação de saberes tem representado o ocidente e as matrizes de saberes que alimentam essa ideia do século XVI”.

Sobre esse pensamento e produção de conhecimento de interesse da colonialidade, Lander (2005, p.03) preleciona que “com o início do colonialismo na América Latina inicia-se não apenas a organização colonial no mundo, mas simultaneamente à constituição colonial dos saberes, das línguas, das memórias (MINGNOLO, 2005) e do imaginário (QUIJANO, 1992).

A dominação política, econômica e ideológica constitui um dos traços da modernidade/colonialidade, considerado como ‘padrão mundial’ de saber e de poder.

Os povos indígenas do Brasil têm uma história secular de resistências e consciências diante das diferentes formas de colonização a que foram submetidos desde a chegada do europeu. Foram enormes os impactos causados às populações tradicionais e as repercussões que a colonialidade impõe de forma hegemônica para os povos indígenas.

Secchi (2007, p. 14) sustenta que o contato entre indígenas e não indígenas nas “frentes de expansão” contribuíram para a redução da autonomia indígena e uma série de dependências em relação ao outro, isso devido à intervenção violenta no modo de vida dos indígenas.

Nossa atual Constituição Federal evidencia um empenho do legislador no sentido de estabelecer um conjunto de normativas que ampare de fato os direitos e interesses dos indígenas frente a inúmeras situações de riscos a que estão submetidos desde o período de colonização.

Preliminarmente convém analisar a nossa Carta Maior naquilo que refere aos direitos dos indígenas no capítulo reservado aos indígenas:

Dos Índios

Art. 231 - São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º - São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º - As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes. (BRASIL, 1990).

Entretanto, na prestação de segurança pública cabe à Polícia Militar atuar em ocorrências policiais em terras indígenas ou em razão da pessoa do índio.

O Ensino da História e da Cultura Indígena e Afro-Brasileira

No ano de 2008 foi publicada a Lei nº 11.645, que alterou o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tornando obrigatório o ensino da história e da cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e particulares, dando ênfase nas áreas de Educação Artística, Literatura e História.

Convém destacar que embora não haja obrigatoriedade legal para o Curso de Formação de Oficiais, o ensino da cultura indígena aos integrantes da polícia se reveste em tamanha importância pelo próprio papel social que a instituição desempenha no seio da comunidade, que por determinação constitucional tem o dever de atuar para a manutenção da ordem pública e proteção do cidadão.

Outro destaque é de que, embora a Lei nº 11.645 seja do ano de 2008, até o presente ainda não foi plenamente implementada nas escolas públicas e particulares. Os ingressos na Polícia Militar antes e depois do ano de 2008 não foram contemplados com o ensino da cultura indígena conforme previsto na norma, tornando imprescindível que atualmente passem por essa qualificação.

A simples existência de normas não basta para garantir que o policial aplique a lei com senso de justiça, pois, é necessário que tenha o conhecimento necessário e qualificação para agir nas ocorrências que exijam a sua presença. A apostila do Curso Nacional de Multiplicador de Polícia Comunitária (2013, p. 250) ao tratar da importância da qualificação do agente de segurança pública, menciona que “sendo a autoridade mais comumente encontrada tem, portanto, a missão de ser uma espécie de ‘porta voz’ popular do conjunto de autoridades do poder. Além disso, porta a singular permissão do uso da força e das armas, no âmbito da lei, o que lhe confere natural e destacada autoridade para a construção social ou para a sua devastação”.

Cabe ainda ressaltar que para análise das práticas curriculares sobre a temática indígena no curso de formação de oficiais elegeu-se para realização da pesquisa a abordagem qualitativa, com a utilização de técnicas e métodos próprios do campo da pesquisa bibliográfica e documental, utilizando de instrumentos de coleta de dados os arquivos do Museu Militar da PMMT e documentos da Academia de Polícia Militar.

Para Gil (2010, p. 71) a pesquisa bibliográfica possui a vantagem de “permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço”.

Pondera-se que a pesquisa documental tem como fonte não apenas só os documentos impressos, mas jornais, fotos, filmes, gravações e documentos legais. Destaca que “nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da

qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise” (SEVERINO, 2007, p. 122).

Ressalvamos que um estudo acerca da temática indígena no curso de formação de oficiais deve conter pelo menos quatro fases:

- I) Na primeira fase o contexto da formação militar ao redor do mundo e nos estados da federação brasileira com a discussão de obras da história mundial e do Brasil que relatam acerca do ensino para membros da atividade policial militar.
- II) Segunda fase: análise das atribuições da Polícia Militar do Estado de Mato Grosso, bem como, da Academia de Polícia Militar Costa Verde, em especial sobre a importância desta última para o ensino policial na promoção dos direitos constitucionalmente garantidos. A legislação nacional e estadual que norteiam a atividade policial, bem como, as atividades de preparação dos militares para a atividade de policiamento ostensivo devem ser sopesadas.
- III) A proposta curricular adotada na Academia de Polícia Militar, sobretudo, do Curso de Formação de Oficiais da PMMT, com os conhecimentos repassados aos discentes sobre as culturas indígenas devem ser objetos de cuidadosa reflexão.

Além da contextualização da instituição e da análise da estruturação do Projeto Pedagógico do Curso, cabe ainda verificar como o Projeto Pedagógico do curso trata a temática indígena sob aspectos da colonialidade.

Com base nos registros disponíveis, nesta quarta e última fase, os dados coletados na proposta curricular devem ser objeto de análise para identificar se ela contempla o ensino sobre a interculturalidade e colonialidade no Curso de Formação de Oficiais, com destaque para o enfoque às culturas indígenas, com ênfase em uma formação policial para a educação intercultural.

Considerações

A realidade que inicialmente podemos constatar é a deficiente publicação e disponibilidade de obras ou outros materiais que tratam da forma-

ção policial militar nos arredores do mundo e no Brasil, principalmente no tocante à relação da instituição com os indígenas.

A primeira impressão que fica é a de que a população indígena brasileira convive numa relação assimétrica, desde a época da colonização, com as instituições administradas com ideais colonialistas, dentre elas a Polícia Militar, que por muito tempo vem dispensando tratamento baseado no atendimento às vontades das classes dominantes e cultura forjada pela sociedade ocidental.

Ao verificar se o currículo do Curso de Formação de Oficiais, no trato com a temática indígena, propõe uma reflexão na instituição para que tais intervenções sejam realizadas numa relação de respeito e confiança, visando a proteção e a promoção dos direitos indígenas é possível ponderar que a APMMT forma os futuros oficiais comandantes da corporação que serão responsáveis pela gestão administrativa e operacional da PMMT e condutores das ações de segurança no Estado de Mato Grosso.

Referências

ARAÚJO, Ivanildo Amaro de. **Temática indígena na escola:** potencialidades do currículo para o enfrentamento da colonialidade. Currículo Sem Fronteiras, v. 14, n. 3, p. 181-207, set/dez, 2014.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos ideológicos de estado.** Lisboa: Presença 1970.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL, Secretaria Nacional de Segurança Pública. **Curso Nacional de Multiplicador de Polícia Comunitária,** SENASP, 2013.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

COSTA, Naldson Ramos da. **Modelo operacional, violência policial e democracia.** In: TAVARES DOS SANTOS, José Vicente; TEIXEIRA,

Alex Niche [e] RUSSO, Mauricio (orgs). *Violência e Cidadania: Práticas sociológicas e compromissos sociais*. Porto Alegre, Sulina; Editora da UFRGS, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010, p. 30.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (org.). **Colonialidade do saber eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLASCO, 2005.

MONET, Jean-Claude. **Polícias e sociedades na Europa**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade, poder, globalização e democracia**. In Revista *Novos Rumos*, São Paulo: Instituto Astrojildo Pereira, ano 17. n. 34.p. 4-28, 2002. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/issue/view/183/showToc>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

RONDON FILHO, Edson Benedito. **Fenomenologia da Educação Jurídica na formação policial militar**. Cuiabá, Evangraf, 2011.

SECCHI, Darci. **Autonomia e Protagonismo Indígena nas Políticas Públicas**. In: JANUÁRIO, Elias; SILVA, Fernando Selleri; KARIM, Taisir Mahmudo (orgs.). *Cadernos de Educação Escolar Indígena - PROESI*. Organizadores Fernando Selleri Silva e Karim. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 5, n. 1, 2007.

SCARAMUZZA, Genivaldo Frois. **Faz sentido pensar um currículo intercultural?** In: NEVES, Josélia Gomes. et al (orgs.) *Universidade, licenciatura e interculturalidade: anúncios de aprendizagens na floresta*. Rondônia: [s.n.], 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 123.

SILVA, Giovani José. **Ensino de História Indígena**. In.: WITTMANN, Luisa Tombini. *Ensino (d)e História Indígena*. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2015.

O PROCESSO DE JUVENILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Carminha Aparecida Visquetti¹

Maria Emilia de Castro Rodrigues²

Introdução

No presente estudo, lançamos nosso olhar sobre “juvenilização” da Educação de Jovens e Adultos – EJA. O interesse pela temática partiu das discussões e reflexões das transformações econômico-político-sociais que afetam a condição de ser jovem na contemporaneidade.³

Adotou-se para este trabalho uma abordagem metodológica qualitativa e exploratória, baseando-se nos levantamentos bibliográficos a partir da revisão da literatura sobre a temática da EJA, com um breve histórico até os anos 1990, continuando com uma reflexão sobre concepções de juventudes, processo de juvenilização da EJA e os desafios da comunidade escolar.

O artigo é estruturado em duas partes. Na primeira parte apresentaremos um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil até chegarmos aos anos 90, ocasião em que a juvenilização apresenta-se de forma expressiva na EJA. Em seguida pretendemos refletir sobre a categoria juventude, analisando questões como “o que é ser jovem no mundo de hoje”, e “os desafios postos à comunidade escolar frente à juvenilização”.

1 Mestra em Educação pela UFG – Universidade Federal de Goiás e Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT Campus Várzea Grande.

2 Doutora em Educação pela UFG – Universidade Federal de Goiás e professora adjunta da Universidade Federal de Goiás.

3 Este artigo resulta da pesquisa de mestrado intitulada Contribuições da Política de Assistência Estudantil na Permanência/Não Permanência dos Educandos do PROEJA do IFMT Campus Várzea Grande.

Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Segundo Frigotto (1993) discute-se no Brasil, a Educação de Jovens e Adultos⁴ desde meados dos anos 1920 e 1930, sua origem e trajetória foram marcadas por duas grandes características. Primeiro porque foi uma educação destinada aos subalternizados da sociedade, segundo por ter se constituído historicamente em paralelo ao sistema regular de ensino. Sem considerarmos a imensa maioria dos que não estão contemplados por esse sistema dual de ensino, aprofundando ainda mais o caráter classista da sociedade.

Paiva (2015) relata que até a segunda república, a educação dos adultos não se distinguia dentro da problemática mais geral da Educação Popular. Ela vai começar a despontar a partir da criação do Distrito Federal (1933-1935) e dos resultados do Censo de 1940, indicando que mais de 55% da população com idade de dezoito anos ou mais eram analfabetos e aos apelos da Unesco, recentemente criada para que os países destinassem esforços para a educação dos contingentes adultos analfabetos.

A partir de então, aparecem os primeiros estudos voltados ao ensino supletivo⁵ e inicia-se a polêmica, segundo a autora, entre os que defendiam ampliar as redes de ensino elementar e os que defendiam medidas de efeitos mais a curto prazo, como a criação de programas especiais voltados aos adultos.

Do ponto de vista formal, o direito à educação para as pessoas jovens e adultas somente foi assegurado pela Constituição de 1988, ao determinar

4 Não se usava a terminologia jovem, esta terminologia é muito recente. Em geral, se falava de educação de adultos. Nesse período o ensino obrigatório era até 10 anos, perpassando o ensino primário de 7 a 10 anos.

5 Celso Beisiegel, em seu 1º livro Estado e Educação Popular, já esgotado, cunha essa expressão “ensino supletivo”. Ainda no Parecer Jamil Cury (2000, p. 17) esclarece que na feitura do Plano Nacional de Educação de 1936/1937, todo o título III da 2ª parte era voltado ao ensino supletivo: “Destinado a adolescentes e adultos analfabetos e também aos que não pretenderem instrução profissional e aos silvícolas (a fim de comunicar-lhes os bens da civilização e integrá-los progressivamente na unidade nacional)”. O ensino supletivo deveria conter disciplinas obrigatórias e sua oferta seria imperativa nos estabelecimentos industriais e nos de finalidade correccional. Idêntica obrigação competia aos sindicatos e às cidades com mais de 5.000 habitantes.

no artigo 208 como dever do Estado “assegurar a garantia do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Garantia esta também prevista no artigo 4º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Contudo, embora a Constituição e da LDB garantirem este direito público subjetivo⁶ à educação independentemente da idade, o governo Fernando Henrique Cardoso, vetou os recursos para a EJA no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef).

Apesar de o Brasil ter apresentado um rápido crescimento econômico na década de 1990, Barbosa (2009) comenta que o país não conseguiu realizar esse crescimento na área do desenvolvimento humano. Segundo a autora, “O que se configurava eram a falta de prioridade aos pobres, baixa qualidade dos serviços oferecidos, clientelismo no serviço público, elevados custos e grande desperdício”.

Ao discutir Educação de Jovens e Adultos é impossível não relacionar com as desigualdades mais marcantes presentes em nossa sociedade, neste sentido menciona Barbosa (2009, p. 41) “o analfabetismo entre jovens e adultos, a descontinuidade de estudo, e a posição negligente dos governantes para com essa situação”.

Neste ponto de vista, Rivero (2009, apud BARBOSA, 2009, p. 41), comenta que no informe do Centro de Cooperação Regional para Educação de Adultos na América Latina e Caribe – CREFAL ao contextualizar a educação de pessoas jovens e adultas na América Latina e Caribe, divul-

6 De acordo com o Parecer Jamil Cury (2000, p. 22), “direito público objetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade. O titular deste direito é qualquer pessoa de qualquer faixa etária que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória. Por isso é um direito subjetivo, ou seja, ser titular de alguma prerrogativa é algo que é próprio deste indivíduo. [...] Na prática, isto significa que o titular de um direito público subjetivo tem asseguradas a defesa, a proteção e a efetivação imediata do mesmo quando negado.

ga no México em 2008, as seguintes conclusões: “Persiste mais uma visão compensatória do que uma visão dos direitos humanos nas políticas e nos programas de governo da região; e, a escassa visibilidade política de EJA em relação às outras modalidades é traço característico na América Latina e no Caribe”.

Galvão e Di Pierro (2007, apud BARBOSA, 2009, p. 41-42) alerta que um dos entraves ao desenvolvimento da EJA em nosso País é o preconceito contra a modalidade de ensino. Em seus estudos sobre o preconceito contra o analfabeto denunciam a ideia reproduzida no meio social dos educandos e nas escolas em que consideram aqueles que não concluíram a educação básica como sujeitos incapazes, o que também reflete em sua baixa autoestima. Preconceito este que corrobora para as negligências das gestões públicas. Como outras dificuldades da na EJA:

Programas paralelos, ações descontínuas, currículos inadequados às necessidades dos adultos, a desistência dos educandos é significativa – ao ponto de técnicos e diretores programarem a matrícula prevendo o número de evadidos; além de terem uma lista de motivos que explicam o fenômeno: desinteresse, desejo da carteira de estudante, falta de persistência, dificuldades de aprendizagem e outros que não envolvam o sistema escolar ou aqueles que dele fazem parte. (BARBOSA, 2009, p. 42)

Além da previsão na norma constitucional e na LDB que assegura a educação como direito fundamental, outro avanço significativo para a EJA que merece ser destacado é o reconhecimento da concepção de sujeitos da EJA.

Outra relação necessária ao se pensar os sujeitos da EJA é empenhar-se no trabalho *com e na* diversidade. No documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – VI Confinteia, anuncia tal importância:

A diversidade é constituída das diferenças que distinguem os sujeitos um dos outros – mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas

com necessidades especiais, indígenas, afrodescendentes, descendentes de português [...]. A diversidade que constitui a sociedade brasileira abrange jeitos de ser, viver, pensar e agir que se enfrentam. Entre tensões, entre modos distintos de construir identidades sociais e étnico-raciais e cidadania, os sujeitos da diversidade tentam dialogar entre si, ou pelo menos buscam negociar, [...] deverão ser desenvolvidos para dar conta de suas necessidades, desejos, resistências e utopias. (Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – VI CONFINTEA, 2009, p. 28).

No contexto dessas diversidades, a EJA se configura como espaço de relações intergeracionais, com trocas de experiências e sabedorias entre jovens, adultos e idosos, relações estas muitas vezes tratadas como problemas, de acordo com o Documento Nacional Preparatório a VI Confinteia.

Neste sentido surge a importância de abordar as formas de expressão que conflitam com os padrões homogêneos e a importância de debates sobre os sujeitos da EJA, ou seja, juventudes, a vida adulta e a velhice. Entretanto, o presente estudo dará o enfoque sobre *juventudes* na EJA, temática que partiu das discussões e reflexões das transformações econômico-político-sociais que afetam a condição de ser jovem na contemporaneidade é fruto de uma verticalização feita por meio da disciplina Juventude e Educação, ministrada no Programa de Pós-Graduação em Educação pela professora Dr.^a Edna Mendonça Oliveira de Queiroz e, contempla parte da pesquisa de mestrado intitulada *Contribuições da Política de Assistência Estudantil na Permanência/Não Permanência dos Educandos do PROEJA do IFMT Campus Várzea Grande*.

Que juventude é essa e como ela chega à Educação de Jovens e Adultos – EJA

Em termos legais, segundo o Estatuto da Juventude (2013), considera jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos. Já a delimitação etária de juventude pela Organização das Nações Unidas (ONU), define os jovens como indivíduos que estão na faixa etária entre 15 (quinze) e 24 (vinte e quatro) anos de idade. Todavia a Organização Mundial da Saúde (OMS) considera jovens: sendo as pessoas de 15 (quinze) a 19 (dezenove) anos como jovens adolescentes e, pessoas de 20 (vinte) a 24 (vinte e quatro) anos como adultos jovens.

Além desta delimitação etária, há uma grande diversidade e conflitos de sentidos e significados do que é ser jovem. Segundo Pais (1990) e Abramo (2005) não se pode pensar em juventude no sentido homogêneo e singular, mas sim em *juventudes*, criando assim possibilidades para que se possa pensar em uma juventude que contemple e possa abranger diversidade regional, cultural, social e educacional.

De acordo com Pais (1990) a juventude é uma categoria socialmente construída e sofre influência de fatores econômicos, sociais e políticos da sociedade em que o jovem está inserido, é uma categoria que se modifica ao longo do tempo, de acordo com os momentos históricos vivenciados. Nesse sentido Dayrell (2003) nos diz que há “modos de ser jovem” existentes, acreditando que os próprios jovens constroem seu modo de ser, apresentando características específicas de cada um e, por isso, não existe um único modo de ser jovem, daí a noção de *juventudes*.

O fato é que há cada vez mais jovens migrando para a Educação de Jovens e Adultos, é um fenômeno relativamente novo e segundo Carrano (2007) este evento é constatado pela evidência empírica do crescente número de jovens no campo da EJA. Este fato, que nos chama atenção e induz a reflexão de (re)conhecer quais os fatores que motivam esse processo migratório e de refletir os desafios postos à comunidade escolar para acolhida cada vez mais crescente dessa parcela de estudantes.

Podemos afirmar que um dos fatores que podem ter corroborado para esse crescimento estaria associado com a promulgação da Lei n.º 9.394/96 que reduziu para 15 anos a idade mínima para que os jovens prestem o exame de conclusão para o Ensino Fundamental na EJA ou para entrada no ensino fundamental na EJA e, 18 anos a idade mínima a submissão ao exame de conclusão para o Ensino Médio na EJA e para acesso aos cursos de ensino médio na EJA. Segundo Fernandes (2008), outro motivo para esse rejuvenescimento seria porque a escola não considerou a possibilidade de sua permanência na escola regular, ou porque esta escola não vinha ao encontro de seus interesses e anseios, dentre outros fatores.

Por outro lado há, segundo Silva e Oliveira (2007), uma pequena parcela desses jovens (os que são da classe média e alta) que passam por um longo tempo de suas vidas na escola, são “poupados” da inserção precoce no mercado de trabalho e das responsabilidades típicas do mundo adulto. Porém esse fenômeno não se estende a todos os jovens, pois a grande maioria da classe trabalhadora necessita, por razão de sobrevivência, ingressar no mercado de trabalho, razão que corrobora com o crescimento do número de jovens na EJA.

Vários estudos apontam que os perfis desses jovens trabalhadores não idealizam serem liberados do mundo do trabalho para se dedicarem exclusivamente seu tempo aos estudos. Muitos não têm a percepção de terem vivenciado a passagem para o mundo adulto (como acontece com os jovens de classes média e burguesa). Esses jovens vivem em condição de subemprego, trabalho temporário, precarizado e desemprego, suas expectativas são de encontrar um trabalho.

Conseqüentemente, não usufruem das garantias legais como férias, seguro-desemprego, décimo terceiro salário, auxílio doença, licença maternidade, entre outros direitos trabalhistas. O trabalho para esse grupo muitas vezes é influenciado de acordo com as forças da natureza. Assim se chove, será a oportunidade de vender guarda-chuvas, na Páscoa vendem chocolate,

em datas comemorativas são contratados temporariamente para vendas. Arroyo (2007), elucida como é essa situação:

Um trabalhador informal não tem segurança. Hoje pode estar aqui, amanhã pode estar lá. Hoje vive de um biscate, amanhã tem que sair atrás de outro. Depende do que aparecer. Se estiver na época de alho, vende alho, se estiver na época de maçãs, vende maçãs, ou qualquer outro produto da safra. Ele não tem uma configuração clara de trabalhador. Ao contrário, ele vai criando uma ideia de alguém que está atrás do que aparece. E estar atrás do que aparece é não ter horizonte, é não construir um caminho. Não projetar-se no tempo como horizonte é estar atrás do tempo, não controlar o seu tempo humano. (ARROYO, 2007, p. 3)

Várias pesquisas demonstram também que esses jovens compreendem que as oportunidades não são estendidas a todos e que não está relacionada só a questão da escolarização e qualificação, mas também a questão de raça, outros almejam uma posição melhor no mercado de trabalho. São essas dificuldades vividas por grande parte dos educandos da EJA que, na maioria das vezes, não é percebida pela comunidade escolar.

Acontece que, muitas vezes, o modelo de trabalho representado pela escola não é aquele do trabalho concreto vivido pelo educando. Sem os direitos trabalhistas também não tem os direitos estudantis conferidos aos estudantes trabalhadores, como a permissão para entrar após o início das aulas, justificativa de faltas em razão do trabalho, importante mencionar que parte da evasão também é justificada pela necessidade de se ter que trabalhar.

Podemos afirmar, por meio dos estudos já realizados, que o tema trabalho constitui um lugar especial na EJA devendo ser considerado pela comunidade escolar. Insta salientar que o trabalho vivido por esses jovens é em grande parte repetitivo, cansativo e pouco engrandecedor e as vezes possuir um certificado escolar ou profissionalizante não garante o trabalho, uma vez que vários profissionais formados em uma área atuam em outra.

Nesse sentido, Carrano (2007) aprofunda o entendimento das dificuldades do acesso e permanência desses jovens na escola:

Além das dificuldades do acesso e permanência na escola, os jovens enfrentam a realidade das instituições públicas que se orientam predominantemente para a oferta de conteúdos curriculares formais e considerados pouco interessantes pelos jovens. Isso implica em dizer que as escolas têm se apresentado como instituições pouco abertas para a criação de espaços e situações que favoreçam experiências de sociabilidade, solidariedade, debates públicos e atividades culturais e formativas de natureza curricular e extracurricular. (CARRANO, 2007, p 60).

Com base nessa reflexão, podemos constatar que, o que acontece na maioria das vezes é o conflito entre a juventude e o universo escolar, veem que “os jovens alunos da EJA vieram para perturbar e desestabilizar a ordem ‘supletiva’”, Carrano (2007, p.1). Trata-se de um olhar que não compreende e não aprofunda a especificidade destes sujeitos, que assim como os adultos e idosos também têm direito ao acesso à educação.

Carrano (2007) salienta a importância da articulação do processo educativo dos jovens que migram para a educação de jovens e adultos, não apenas ações voltadas para a escolarização desse público, mas pautada no diálogo do qual nos fala Paulo Freire. Para o autor:

Deveríamos caminhar para a produção de espaços escolares culturalmente significativos para uma multiplicidade de sujeitos jovens – e não apenas alunos – histórica e territorialmente situados e impossíveis de conhecer a partir de definições gerais e abstratas. Neste sentido, seria preciso abandonar toda a pretensão de elaboração de conteúdos únicos e arquiteturas curriculares rigidamente estabelecidas para os “jovens da EJA”. (CARRANO, 2007, p.2).

Com relação à instituição escolar, Carrano (2007) defende que esse espaço também deveria ser de vivência da cultura democrática. Só os grupos

juvenis seriam espaços insuficientes para a vivência da vida pública. Os indivíduos conseguem se fazer como sujeitos quando combinam basicamente 3 elementos: resistência ao poder; autoestima, ou seja, o amor em si mesmo; e, apoio das regras e reconhecimento do outro. Para o autor são princípios que enxergam a democracia como cultura a ser aprendida e praticada e não apenas um conjunto de regras institucionais.

É preciso considerar que esse jovem da classe trabalhadora que frequenta a EJA na educação básica, como sujeito histórico, cuja história não é a mesma de outros jovens da classe média e alta da mesma idade (que buscam novos cursos de especialização profissional para aprimorar-se no mercado de trabalho) também estão na mesma faixa etária, mas constituem juventudes diferentes entre si. Pesquisas apontam que os perfis desses jovens que frequentam a Educação de Jovens e Adultos pertencem ao mundo do trabalho, do trabalho precarizado/terceirizado e/ou mesmo do desemprego.

Constitui um perfil de jovem, que na maioria das vezes, segundo Amaral & Ferrari (2005) buscam um curso para sua formação profissional, mas são diferentes dos adultos, com relação a suas condições biológicas e psicológicas, constituindo uma demanda peculiar, e, portanto diferente da do adulto no atendimento escolar.

As peculiaridades específicas desse grupo (por exemplo: comportamento, linguagem, objetivos, interesses, necessidades, vestimentas) na maioria das vezes não é percebida pelo universo escolar, gerando uma linha de tensão na qual o fracasso escolar é compartilhado por todos, pelos jovens, professores, alunos e suas famílias. Diante disso, o desafio está posto.

No percurso desta reflexão é essencial tanto para a comunidade escolar como para os gestores que formulam as políticas públicas voltadas para esse setor vincular suas ações para contemplar a visibilidade aos sujeitos, tanto com relação ao pertencimento de classes, como as condições de exploração no trabalho. Nesse sentido:

Observa-se a presença do trabalho em toda a trajetória dos educandos, seja ele fator contribuinte ou determinante da ausência deles nas escolas, ou ainda posteriormente, em contradição, o elemento motivador da sua volta para a escola, virtude das necessidades do empregador ou do mercado de trabalho. [...] Ao retornar à escola, esses educandos trazem consigo expectativas e objetivos de aprendizagem, apesar de, em alguns casos, vir a ocorrer a sua evasão ou ainda, a “expulsão” pela oferta escolar desinteressante, alheia às suas necessidades e particularidades. (ALVES et al 2014, p. 189).

Os educadores, coordenadores, gestores, e demais funcionários que atuam no espaço escolar com estes sujeitos – jovens, adultos e idosos – quer seja no ensino fundamental ou médio (educação básica) em sua maioria não tiveram uma formação inicial e continuada que lhes proporcionasse conhecer os educandos da EJA, quer seja nos cursos de pedagogia, licenciaturas e quem dirá nos cursos de educação profissional, e tão pouco tiveram a oportunidade de aprofundar em nas práticas pedagógicas que lhes possibilitassem uma atuação educativa de qualidade social junto a este. Nessa perspectiva afirma um cenário: “Apesar de a educação de jovens e adultos ser uma atividade especializada e com características próprias, são raros os cursos de formação de professores e as universidades que oferecem formação específica aos que queiram trabalhar ou já trabalham nesta modalidade de ensino”. (BARRETO, 2006, p. 04)

Aliás, os educadores são os outros sujeitos da EJA que merecem uma atenção especial. Atualmente, segundo Barbosa (2009), há uma preocupação na esfera federal sobre uma formação com base na diversidade dos grupos em estudo. Porém, essa visão é ainda embrionária, conta com ações bem pontuais, visto que poucas instituições de ensino superior oferecem uma disciplina relacionada ao tema, ou ainda discussões, por exemplo: no campo da psicologia do desenvolvimento humano, que aborde sobre os jovens, adultos e idosos, bem como seus processos de ensino-aprendizagem, como esclarecido pelas autoras Machado e Rodrigues.

Para que haja um processo de escolarização com qualidade social é imprescindível a formação de profissionais que irão atuar com esses estudantes, para que dessa forma tenham o domínio do diagnóstico, dos níveis de leitura e produção textual *para e com* os educandos, fazendo uso de uma diversidade de gêneros [...] não com quaisquer temas ou textos, mas com aqueles que lhes possibilitem ler e dizer sua palavra-mundo e não recair na memorização, na leitura [...] descontextualizada, apenas para dar conta de um processo da técnica da leitura e escrita [...] mas que permita aos educandos da modalidade EJA realizem a construção de uma nova síntese do conhecimento e produzam textos que lhes possibilitem a análise crítica da realidade social. (MACHADO E RODRIGUES, 2007, p. 389).

Ainda ressaltam a importância do processo ensino-aprendizagem, pois não adianta trabalhar com temas do cotidiano, se a metodologia ainda é pautada na perspectiva tradicional de ensino, nesse entendimento:

É fundamental que o educando seja visto como sujeito do processo ensino-aprendizagem – e, dessa forma, trabalhar com textos desde o início torna-se imprescindível, diagnosticando os níveis em que os educandos se encontram no desenvolvimento da escrita [...] não para estigmatizá-los, mas para contribuir que avancem para níveis subsequentes na produção de textos significativos, com coerência, coesão e criticidade. (MACHADO E RODRIGUES, 2007, p. 389).

O fato é que na maioria das vezes, as discussões sobre as políticas para esses sujeitos são conduzidas sem a participação desses dois grupos: alunos e professores. Corroborando nesta perspectiva: “o professor, espera-se que implemente as políticas, não que as formule. Os educandos em potencial são definidos como os objetos dessas políticas, não como autores da transformação social”, (BARBOSA, 2009, p. 45).

O grande desafio que se põe para as escolas hoje é uma formação profissional dos docentes na Educação de Jovens e Adultos que possibilite ao professor atuar junto a esses sujeitos, dando sentido e significado a esse

estudante a partir de suas expectativas e experiências de vidas para que ele possa assim, ressignificar suas experiências e aprendizado.

Considerações

Vimos que a juvenilização é um fenômeno relativamente novo. O jovem da EJA apresenta um perfil. São jovens, geralmente oriundos da classe trabalhadora, e, em sua grande maioria, apresentam um histórico de exclusão do ensino regular, visto que ingressam precocemente no mercado de trabalho.

A reflexão deste trabalho sobre a juvenilização no campo da EJA é importante no sentido de direcionar os trabalhos a esse público, e, garantir não só a oferta, mas a permanência e conclusão dos estudos desses jovens.

Para isso foi preciso um estudo sobre a categoria juventudes. Visto que não podemos falar em juventude no sentido homogêneo e singular e que vai sendo modificada de acordo com a conjuntura social, política e cultural do momento.

Compreender a categoria juventudes é fundamental para vislumbrar o modo de ser jovem. Aprender as peculiaridades específicas desse grupo, quais seus anseios e suas dificuldades que são enfrentadas em âmbito escolar, como conteúdo curricular, favorece não só as trocas de experiências, culturais e geracionais, mas garante, em grande parte, a permanência e êxito desse jovem na escola.

Além de possibilitar desmistificar como os jovens são vistos, na maioria das vezes, pela comunidade escolar, como problemas e perturbadores da ‘ordem social’, fatos estes que corroboram, entre outros aspectos, para o desinteresse pela escola e, conseqüentemente, o abandono escolar, criando assim os ciclos de idas e vindas à escola.

O desafio está posto, e é preciso que as escolas hoje, ampliem a formação dos profissionais para o atendimento aos jovens, adultos e idosos, garantindo as suas especificidades, acesso e permanência, possibilitando aos

docentes atuar junto com esses sujeitos, dando sentido e significado a partir de suas expectativas e experiências de vidas para que eles possam assim, ressignificar suas experiências e aprendizagens.

Referências

ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da Juventude Brasileira**. São Paulo: Instituto Cidadania e Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

AMARAL, Suely & FERRARI, Shirley Costa. **O aluno de EJA: jovem ou adolescente?** (2005) Disponível em: http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_ShirleyCostaFerra.pdf Acesso em: 01 set. 2016.

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? In: **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v.1, n. 0, ago. 2007 NEJA-FAE-UFMG. Belo Horizonte. Agosto de 2007.

BARBOSA, Maria José. **Reflexões de Educadoras/es e Educandas/os Sobre a Evasão Na Escolarização de Jovens e Adultos**. In: Educação de Jovens e Adultos: o que dizem as pesquisas. Jane Paiva, Maria José Barbosa, Wuindy B. Ferreira. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos Ed; 2009.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer 11/2000, de 07/06/2000**. Brasília: CNE, 2000. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf, acesso em: 10/08/2016.

CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance” In: **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v.1, n. 0, ago. 2007.

DAYREEL, Juarez Tarcísio. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação, São Paulo**, n.24, set. – out./nov. –dez.2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista.** São Paulo: Cortez, 1993.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabetismo.** São Paulo: Cortez, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo populacional 2010.** Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. **A EJA na próxima década e a prática pedagógica do docente.** Retratos da Escola/ Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v.8, n.15, jul./dez. 2014. – Brasília: CNTE, 2007 – semestral. Disponível: <http://www.esforce.org.br>.

PAIS, José Machado. **A construção sociológica da juventude – alguns contributos. Análise social.** Volume XXV (105-106). Lisboa, 1990.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: Educação popular e educação de adultos.** 7ª ed. Revista e ampliada. São Paulo: Loyola, 2015.

A PROBLEMÁTICA DO RACISMO NO COTIDIANO ESCOLAR: PERSPECTIVAS DA PESQUISA-AÇÃO PARA A INTERVENÇÃO DOCENTE

Daniela Aragão Silva¹

Josélia Gomes Neves²

Introdução

Como a problemática do racismo vem se manifestando na sociedade? Com essa questão iniciamos esse texto em busca de possibilitar algumas reflexões.

Nos últimos tempos, a população brasileira tem se defrontado quase que diariamente com o recrudescimento de ações que incidem em crimes de racismo ou injúria racial em diversas regiões do país. Essas ações visibilizadas pelas novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) tem alimentado cada vez mais o debate sobre a prática de racismo nos diversos setores da sociedade, com casos amplamente divulgados nos programas televisivos ou comentado e compartilhado nas redes sociais.

O último caso teve um desfecho trágico e ocorreu no Maranhão com o linchamento de Cleidenilson Pereira Silva, negro e favelado, 29 anos, acusado de ter cometido um assalto, amarrado a um poste e espancado até a morte em São Luís. Isto porque, o país dispõe de legislação específica desde 1951 quando se aprovou a Lei 1390/51 (Lei Afonso Arinos) e mais recente, a lei 7.716/89 (Lei Caó), determinando a igualdade racial e o crime de intolerância religiosa.

1 Mestranda na Universidade Federal de Rondônia no Programa de Pós Graduação no Mestrado profissional em Educação Escolar, chefe substituta do Departamento de Extensão do Instituto Federal de Rondônia. - Campus Cacoal.

2 Professora Adjunta da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Campus de Ji-Paraná. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado Profissional (PPGEE/MEPE) da UNIR - Campus de Porto Velho. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia, GPEA.

Vale acrescentar que os estudos de temas dessa natureza envolvem dois termos que não podem ser separados: preconceito e discriminação. Em trabalho recente, Neves (2016) discute a forma como se produz tanto o preconceito - como a discriminação direcionada aos Povos Indígenas. Compreende o preconceito como pensamento, uma ideia inicial, pré-julgamento sem muita sustentação reflexiva. Já a discriminação significa a materialização propriamente dita do pensamento. É o ato de segregação, de tratamento parcial com evidentes prejuízos pessoais em função de diferenças de gênero, cultura, raça, religião, geração, dentre outras.

A discriminação na atualidade apresenta-se, muitas vezes, camuflada, até porque como defende Souza (2008, p. 95), “[...] os discursos, no geral, negam a existência de discriminação racial e procuram disfarçá-la, buscam reiterar os ideários da democracia racial e da fabula das três raças, reafirmando estereótipos racistas, grande parte das vezes de forma indireta”. O meio viável de superá-lo é o confronto linear contra a ideologia racista.

Entretanto, a escola como instituição que engloba significativos grupos sociais, não pode se ausentar do processo de enfrentamento, quando se pensa a educação como um modelo de transformação social, preocupada com o desenvolvimento da consciência crítica dos componentes da comunidade escolar, apta a estudar criticamente a estrutura social em que estão inseridos. (SILVA, 2003)

Há uma necessidade da escola se reinventar na busca de trabalhar o combate a quaisquer tipos de preconceitos com elaboração de instrumentos próprios, sem esperar por políticas públicas governamentais para começar a agir. A escola é o meio mais legítimo em todos os sentidos, na medida em que ultrapassa os limites da formação intelectual, construindo-se valores fundamentais para a convivência social, para a cidadania com uma visão pluralista do ser humano, com uma dada função da escola.

O papel da escola é o de uma instituição socialmente responsável não só pela democratização do acesso aos conteúdos culturais historicamente construídos, mas também o de corresponsável pelo desenvolvimento in-

dividual de seus membros (em todos os seus aspectos), objetivando sua inserção como cidadãos autônomos e conscientes em uma sociedade plural e democrática. (ARAÚJO, 1988, p. 44).

Ademais, o documento PCN – Pluralidade Cultural – abre espaço, há décadas, para que este trabalho contra o racismo se potencialize nas dependências das Instituições públicas e privadas, com ações participativas de professores, gestores, técnicos e comunidade em geral, que vivenciam no cotidiano as práticas discriminatórias e desigualdade excludentes para parcelas de homens e mulheres, principalmente negros e pobres. Neste sentido, o PCN tem várias funções objetivas, entre elas,

Mudar mentalidades, superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias são finalidades que envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo, o que é tarefa para a sociedade como um todo. A escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é o espaço em que pode se dar a convivência entre crianças de origens e nível socioeconômico diferentes, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada uma conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o País e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais. (BRASIL, 2001, p. 21).

Mas, o caminho tem sido de evolução no sentido em que no Brasil, a situação já foi mais grave num passado histórico assustador, quando se teorizava o seguinte: “o fato de ser o branco foi assumido como condição humana normativa e o de ser negro necessitava de uma explicação científica. Uma primeira tentativa foi a de pensar o negro como um branco degenerado, caso de doença ou de desvio à norma” (MUNANGA, 1988, p. 15).

Nas escolas rondonienses, não se tem dados precisos sobre relações discriminatórias e excludentes contra etnia, cor ou religião, mas é sabido por meio de relatos informais dos professores que é uma prática comum. Há de se considerar que a colonização do estado ocorreu por processos de migração e o povoamento do Vale do Guaporé, que inclui algumas cidades fronteiriças com a Bolívia, tem sua população majoritariamente negra, consequência do remanejamento forçados de escravos africanos para trabalhar nas minas de ouro da região no século XVIII.

Existe ainda um precedente a mais: a sociedade, além do elemento negro, tem como vítima do preconceito, o elemento indígena, visto com desprezo pelos representantes da burguesia agrária, que o vê como obstáculo à conquista e a produção da terra, cada vez mais concentrada nas mãos de poucos. Mas, no cerne da questão que se propaga na escola é o preconceito contra o negro, especialmente pobre e aliado das conquistas sociais.

Como afirma Lopes (2007, p. 19), ao conceituar essa prática infame, arraigada nos agrupamentos sociais elitistas e setores da classe média, “[...] o racismo é uma ilusão de superioridade. O racista se acha superior àquele a quem se compara: ele nasceu pra mandar e o outro, visto como inferior a ele, para obedecer. O racismo, então, é antes de tudo é uma expressão de desprezo por uma pessoa”. E essa violência gratuita e hedionda não pode prevalecer em um país em que 52,9 por cento da população é formada por negros e pardos. Urge a escola estar motivada para assumir sua responsabilidade histórica de transformar a sociedade.

Relevância social e educacional da abordagem da discriminação étnico-racial

A inexistência de pesquisas realizadas sobre a temática no âmbito do Instituto federal de Rondônia, mais especificamente no campus Cacoal nos remete à reflexão do quanto a pesquisa será relevante para os que ali convivem. Podemos comprovar tal afirmativa (de que não há estudo sobre a

temática) fazendo uma busca apurada na biblioteca digital de banco de teses e dissertações da Capes³.

Entendemos que este tipo de pesquisa vem corroborar para a conscientização, por parte de quem, principalmente, vive no meio escolar, abrangendo professores e estudantes, além de termos uma comprovação científica de que realmente vivemos em uma sociedade discriminatória e intolerante com as diferenças étnico-raciais.

Estudos referentes à temática que discute a discriminação étnico-racial têm tido uma visibilidade muito grande. Entendemos que isso acontece em função das situações diárias que evidenciam diferentes formas de preconceitos. No Brasil, nas redes sociais essa problemática tem se manifestado através de vários casos que tem problematizado a sociedade para combater e buscar uma solução onde as pessoas possam viver suas diferenças sem serem menosprezadas.

Desde o ano passado temos observado situações de constrangimento por parte dos estudantes que sofrem este tipo de exclusão no meio escolar e os setores responsáveis tanto quanto os professores não conseguem minimizar ou até mesmo extinguir essas práticas discriminatórias.

Os *campi* do IFRO têm uma estrutura organizacional adequada baseada na atuação de uma multiplicidade de profissionais. Neste caso, a pesquisa poderá ser útil na socialização e intercâmbio dos resultados com outras escolas das redes estadual e municipal de Rondônia. Outro aspecto primordial é que esta pesquisa-ação pretende dar suporte à intervenção docente em casos graves de racismo, atuando sempre em defesa da igualdade racial e proteção dos direitos.

Sem esperar pela verticalização das políticas governamentais, o projeto se fundamenta em propor ações alternativas de combate a quaisquer formas de discriminação, numa iniciativa local associado à busca de ideias que promovam uma mudança na forma de pensar e de agir dos adolescentes estudantes enquadrados no perfil de delinquência.

3 Disponível em: < <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Palavras chaves da pesquisa: preconceito – discriminação racial – Rondônia. Acesso em: 21 de nov. de 2016.

Do aparente racismo velado

A escolha pelo campo da pesquisa foi feita de forma muito simples e prática. Escolhemos o Instituto Federal de Rondônia – Campus Cacoal por este ser o ambiente de trabalho desta que vos fala. Entendemos que ao fazer essa escolha poderíamos ter uma maior flexibilidade e acessibilidade no que tange às pessoas que serão envolvidas para a obtenção das informações. Não pretendendo, portanto, dizer com isso que as informações que serão obtidas terão uma certa vinculação de qualquer forma que seja. Não é isso. A escolha foi feita no sentido absolutamente prático, de que esta pesquisadora terá diariamente informações dos acontecimentos acerca do objeto/ questão pesquisada.

Assim, o Campus Cacoal localiza-se na zona rural do município de Cacoal e foi transformado oficialmente em campus a partir do ano de 2012, pois anteriormente era o Campus Avançado de outro campus, o de Ji-paraná. Hoje, com mais de setenta servidores entre técnicos administrativos e docentes, oferece cursos na modalidade a distância e presencial.⁴ Por situar-se em uma região que abrange vários municípios limítrofes e estar numa área rural, os estudantes matriculados pertencem a camadas heterogêneas, no que se refere social, econômico, gênero, racial.

Em mãos com o Termo de Concordância da Pesquisa aceito pela direção geral do campus para iniciar os trabalhos, fizemos o primeiro contato com o setor responsável em nos transmitir as informações que servirão como base inicial da pesquisa: a Coordenação de Assistência ao Educando, setor vinculado à Diretoria de Ensino, e que tem como umas de suas competências contribuir na prevenção de dificuldades que possam interferir no bom inter-relacionamento entre todos que integram a comunidade acadêmica, fomos informados de que no campus nunca houve “caso registrado”, nesse setor,

4 Instituto Federal de Rondônia. Porto Velho. Conselho Superior. Resolução nº 55, de 11 de dezembro de 2014.

de racismo, injúria ou mesmo de discriminação⁵. Nosso foco inicial seria o estudante, pois estes são os que têm o maior número de registros realizados.

Com base nessa informação que nos fora repassada, podemos inferir que se deve dar uma ênfase maior ao que chamamos de “preconceito racial de forma velada”. Para entendermos essa forma de preconceito, necessitamos trazer o conhecimento dos conceitos das palavras que os contém. Vejamos, portanto, o conceito de racismo trazido pelo professor Joel Rufino:

Racismo é a suposição de que há raças e, em seguida a caracterização bio-genética de fenômenos puramente sociais e culturais. E também uma modalidade de denominação de um grupo sobre outro, inspirada nas diferenças fenotípicas da nossa espécie. Ignorâncias e interesses combinados, como se vê. (SANTOS, 1990, p. 12)

Podemos, com esse conceito, juntamente com a explanação singular que nosso professor Antônio Sérgio Guimarães nos traz a respeito de “raça” inferir e visualizar o racismo velado que está acoplado na sociedade brasileira.

[...] ‘raça’ é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural..., ...trata-se, ao contrário, de um conceito que denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais... A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de ‘raça’ permite - ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos -, tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite”. (GUIMARÃES, 1999, p. 9).

Essa forma de racismo velado é tão violenta quanto à forma direta, expressa. Pois impende que tal seja debatido, discutido. A ideia falsa

5 Instituto Federal de Rondônia. Porto Velho. Conselho Superior. Resolução nº 52, de 12 de julho de 2016.

e enraizada em nossa sociedade que o Brasil é um país com uma democracia racial implantada, dificulta ainda mais as discussões no espaço escolar. Espaço este que aflora as atitudes veladas cotidianamente.

Considerações

Assim, podemos então, a partir da parte inicial da pesquisa, extrair do primeiro passo que demos na pesquisa em tela, é de que os setores responsáveis pela assistência estudantil da escola estudada não dispõem de registros de ocorrências ou denúncias de práticas de racismo, injúria ou algo semelhante.

Isso, portanto, corrobora e nos traz a lume a questão evidente da famosa “democracia racial”, esta que perdura e dá ao Brasil (ao menos na visão do estrangeiro) desde a publicação da grande obra: Casa Grande e Senzala de Gilberto Freyre, que sem dúvida foi um dos que difundiu tal imagem, imagem essa de que no nosso País não há preconceito quanto à raça ou qualquer etnia.

Portanto, vimos total importância nesse primeiro passo da pesquisa. A informação oficial de quem responde pelo setor inicialmente questionado, nos mostra o quanto mais sério é a ideia de que “aqui tá tudo bem, não vivemos isso (racismo)”. Tais informações, como dissemos anteriormente, dificulta, mas não nos abstém de pesquisar algo tão latente e diário, tão pouco nos desencoraja.

Referências

ARAÚJO, U. F. **O déficit cognitivo e a realidade brasileira**. In: AQUINO, Júlio Groppa. (Org.) Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. 5. ed. São Paulo, SP: Summus, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas**. Brasília: Secad/MEC, 2004.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais; Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.** Ministério da Educação; 2001.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa.** Uberlândia: EDUFU, 2011.

FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias.** Rio de Janeiro: DP& A. 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed., São Paulo: Editora Atlas, 2010.

GUIMARÃES, Antônio S. Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil.** São Paulo, Editora 34, 1999.

LOPES, N. O **racismo explicado aos meus filhos.** Rio de Janeiro; Agir; 2007.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos.** São Paulo: Ática, 1988.

_____. **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação; 2005.

NEVES, Josélia Gomes. **Internet, pra que te quero?** Evidências de preconceito e discriminação contra indígenas nas redes sociais no Brasil e em Ji-Paraná-RO. Anais do IX Seminário de Educação, v.1, p. 966. 2016. Ji-Paraná.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Racismo em livros didáticos na escola: estudo sobre negros e brancos em livros de língua portuguesa.** Autêntica, São Paulo: 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 2. ed., Petrópolis: Vozes, 2003.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é racismo?** Editora Brasiliense, São Paulo: 1984.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília. Editora Liber Livro, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** Cortez. São Paulo: 2011.

ESCRavidÃO NO BRASIL: ANÁLISE DE UM LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

Evandro Rodrigues¹

Carlos Edinei de Oliveira²

Introdução

Essa escrita partiu da necessidade de levantar reflexões sobre as diferentes apresentações e abordagens dos conteúdos nos livros didáticos, sendo um requisito da disciplina da História do Ensino de história no curso do Profhistória. Foi produzida a partir da seleção de um desses conteúdos, em que analiso a historiografia abordada pelo autor, a forma que os conteúdos são apresentados aos alunos e a relação entre passado e presente no estudo da história.

Era uma vez uma menina linda, linda. Os olhos dela pareciam duas azeitonas pretas, daquelas bem brilhantes. Os cabelos eram enroladinhos e bem negros, feito fiapos da noite. A pele era escura e lustrosa, que nem o pelo da pantera negra quando pula na chuva. Ainda por cima, a mãe gostava de fazer trancinhas no cabelo dela e enfeitar com laço de fita colorida. Ela fica parecendo uma princesa das *Terras da África*, ou uma fada do Reino do Luar. (MACHADO, 1997, p. 12).

1Professor de História do ensino fundamental e médio das redes públicas de ensino municipal e estadual, Mestrando do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhistória da Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT.

2 Professor Adjunto da Universidade do Estado de Mato Grosso/ Barra do Bugres - MT, professor do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhistória. Membro dos seguintes grupos de pesquisa: Núcleo de Estudos de Educação e Diversidade - (NEED - UNEMAT) e Fronteiras, Identidade e Culturas - (UFMT). Coordenador local (campus de Barra do Bugres) do Programa de Formação de Células Cooperativas (FOCCO), Coordenador de Gestão do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/ UNEMAT) e Diretor Político Pedagógico e Financeiro do Campus de Barra do Bugres.

O livro didático é uma importante ferramenta de trabalho aos professores e alunos, principalmente, aqueles matriculados em escolas públicas, nas quais as condições econômicas são menores, este são a única ferramenta de trabalho dos discentes. O livro didático, no entanto, tem sido assunto de debates em vários campos de estudos, entre eles, nos meios acadêmicos e, nessa oportunidade, é o tema dessa escrita.

Em relação aos aspectos físicos daqueles provenientes das terras da África, questionamos: Por que os habitantes desse continente são lembrados quase sempre, pelos aspectos físicos, principalmente no tocante à cor da pele? Essa conexão é perceptível por uma maioria das pessoas. Daí para elencar essas lembranças ao trabalho escravo resta apenas um passo, já que os períodos Colonial e Imperial brasileiros foram tão marcados pela presença da mão de obra do escravo negro africano, estando esse estereótipo arraigado na mentalidade brasileira. Ressalvamos que África e Brasil Colonial não devem ser remetidos somente à ideia da existência de uma população negra, marcada pelo comércio intercontinental do tráfico de escravos.

Objetivando minimizar essas incongruências e contribuir para desfazer essa visão tão míope, estabelecer um diálogo será útil, pois essa temática é apenas mais uma a somar com as diferentes formas de cultura e valores da sociedade africana. Dreguer (2006) traz um breve panorama das abordagens historiográficas sobre essa temática.

Ao longo do século XX, os estudiosos da História do Brasil também promoveram profundas mudanças em suas abordagens e análises, questionando a princípio os estudos centrados na história político-administrativa e enfatizando o enfoque econômico. Mediante referenciais teóricos marxistas, alguns historiadores procuraram reinterpretar o período colonial e estabelecer o conceito de sistema colonial, o qual seria caracterizado pela relação interdependente entre colônia e metrópole e pela criação de uma estrutura econômica, social e política voltada para a acumulação de capital nos países europeus. Na segunda metade do século XX, diversos pesquisadores instituíram novas abordagens no estudo do período colonial,

destacando-se aquelas relacionadas à cultura, com ênfase nas formas como a sociedade colonial foi repensada e recriada pela elite culta do período. Outros pesquisadores analisaram as práticas religiosas presentes em diferentes grupos sociais (DREGUER, 2006, p. 6).

Constatamos assim que o período citado é objeto de estudo não somente no âmbito econômico, mas vem abrangendo outras temáticas, contribuindo para o conhecimento desses períodos.

Escravidão e Racismo

Apregoadada por todos, e acredito que concordada também, a liberdade é o bem mais precioso que possuímos. O resultado de lutas de muitas pessoas é hoje assegurado pela Constituição da República Federativa do Brasil, que no seu artigo 5º estabelece:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

XV - e livre a locomoção no território nacional em tempo de paz, podendo qualquer pessoa, nos termos da lei, nele entrar, permanecer ou dele sair com seus bens. (BRASIL, 1988).

Paralelamente e de modo antagônico há outras realidades, que foram desencadeadas no tempo, baseadas no controle da mão-de-obra e consequente do próprio ser, enquanto este viver, podendo ser assim definido:

O cativo é tido e tratado como mercadoria (pode ser vendido, doado, alugado, etc.); ao menos teoricamente, a totalidade dos frutos do seu trabalho pertence ao senhor que delimita arbitrariamente o grau de exploração do cativo; seu status é hereditário e vitalício (MAESTRI, 1984, p.8).

A comparação dos escravos à condição de mercadoria estabelece o grau ínfimo de importância na sociedade, igualando-os à objetos, dignos de serem comprados e descartados. Como observa Dalla Vecchia em seu artigo, são condições dos cativos a ausência de humanidade, pois:

as características da propriedade e da hereditariedade dão a forma completa à escravidão. O escravo é escravo para sempre. O escravo como propriedade é considerado mercadoria e sua comercialização inclui o tráfico (DALLA VECCHIA, 2012, p.2).

Mais uma vez é reforçada a condição social dos cativos, excluídos como pessoas e aceitáveis às condições análogas a objetos sem valores. Todas essas definições analíticas são perceptíveis do sistema escravista português na colônia e no império do Brasil nos séculos XVI ao final do XIX. Daí Diakov e Kovalen (1989) complementam que esta foi “a primeira forma de exploração do homem pelo homem” (DIAKOV, 1989, p.4).

Ao observar o livro didático analisado, o autor Mario Schmidt (1999) preocupa-se com o desenvolvimento da análise crítica por parte dos seus leitores. Já nas primeiras páginas, aquelas destinadas às orientações de como os temas, ícones, documentos, palavras em destaques, dentre outros, são abordados no livro, há uma inferência para que interroguem os conteúdos apresentados e permita outras possibilidades de perceber os acontecimentos, preceituando a dúvida sobre tudo aquilo que lê. Aqui cabe ao professor enfatizar que o livro didático não é soberano, independente e inquestionável, mas uma versão discursiva da história pesquisada, carregado de especificidades inerentes ao seu produtor uma vez que “toda verdade histórica é relativa, e todo resultado historiográfico é sempre suscetível de aprofundamento, enriquecimento e até mesmo, ocasionalmente, de uma revisão total e radical” (AGUIRRE ROJAS, 2007, p, 25).

O autor trabalha os conteúdos utilizando reflexões com o tempo presente, dando um amplo destaque reflexivo à origem do racismo, partindo do subtema: “*os índios não eram preguiçosos*”. Conceitua o racismo, sendo este não justificável cientificamente, pois os maiores cientistas do mundo concordam que

não existem raças na espécie humana. Duas páginas de uma reportagem da revista ISTO É de 15/11/1998, ocupam o livro servindo como suporte teórico, às quais foram fotocopiadas e trabalhadas durante as aulas.

Ao aplicar as aulas com a turma da segunda fase do segundo segmento do ensino fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos, início com duas frases carregadas de preconceitos/racismo escritas no quadro de giz: *“preto sujo”* e *“moça branquela e azeda”*, a partir das quais fiz questionamentos, oportunizando uma discussão sobre o racismo presente na sociedade brasileira. As frases aparentemente antagônicas expressam que, com ocorrências menos intensificadas, o preconceito não é uma particularidade somente da classe baixa, dos pobres e negros, mesmo sendo com maior frequência, estes os alvos dessas ações.

Com a intencionalidade de desconstruir esses pensamentos interiorizados, mas também esclarecer que o preconceito atinge os diversos níveis de pessoas, sendo que, passam despercebidos quando a referência é relativa aos brancos e/ou ricos, por exemplo. Ressalvo como dito por Albuquerque Júnior (2012) a História permite uma relativização.

A história nos permite, pois, a relativização de tudo aquilo que define nosso tempo [...] portanto uma das tarefas contemporâneas da história é ensinar e permitir a construção de maneiras de olhar o mundo, de perceber o social, de entender a temporalidade a vida humana. (ALBUQUERQUE, 2012, p.31).

Objetivando desfazer essa visão tão impregnada no pensamento da nação brasileira, envidei esforços para esclarecer os conceitos de racismo, preconceito e discriminação, enfatizando as vertentes a eles relacionadas, já que não se manifestam apenas nas características físicas, que já seriam suficientemente levianos, incoerentes e condenáveis, mas a aspectos religiosos, econômicos, geográficos, culturais, sexuais, dentre outros. Quando você vê alguém usando um turbante, já pensa logo que pode ser um terrorista? Se a resposta é sim, a partir dos estereótipos, está estabelecendo um pré-conceito ou julgamento antecipado.

Esses resquícios são uma herança de mais de três séculos de relações entre uma classe dominadora *versus* dominada, permanecendo impregnada a mentalidade de uma era vivida sob essas circunstâncias, que hoje requer esforços para serem superadas:

O momento atual, portanto, mostra-se profícuo para o redimensionamento de ações voltadas a superação das desigualdades entre negros e brancos na sociedade (...) desde 1968, vários tratados e convenções internacionais que objetivam a eliminação da discriminação racial da qual a população negra tem sido alvo (CAVALEIRO, 2005. p.66).

A partir dessas reflexões, enfatizo a necessidade de sermos éticos enquanto seres sociais e reforço que o respeito é imprescindível para a convivência harmônica nos diferentes grupos que frequentamos. Recorro a Paulo Freire (2011), quando fundamenta a questão ética, não somente no ensino, mas também na formação do cidadão:

Uma educação crítica e ética está baseada em uma troca professor-aluno. O professor aprende a ensinar e o aluno aprende a aprender. O ato de ensinar é belo e a beleza que existe no processo educativo tem que ser valorizada, sendo preciso colocar a formação ética ao lado da estética. “Não é possível pensar em seres humanos longe, sequer da ética, quanto mais fora dela (FREIRE, 2011. p. 34).

Ainda quanto aos aspectos éticos, a abordagem didática destaca a omissão da igreja católica no combate ao escravismo nesse período, quando a Igreja estabelece e/ou justifica as injustas “guerras justas”, relacionado aos índios e negros, respectivamente proibindo a escravização de uns e permitindo dos outros. Schmidt (1999) aborda a questão do humanismo e a escravidão, excluindo a ideia do maniqueísmo na história, esclarecendo que essa prática de controle do trabalho escravista fazia parte da mentalidade social da época, como uma necessidade econômica, desfazendo a figura dos grupos indígenas e africanos como as vítimas e os europeus como os vilões, sem deixar de fazer os questionamentos cabíveis, não sendo, obviamente estas relações justificáveis, para tais práticas procedidas.

Fonseca (2007) analisa o tema “escravidão no Brasil” com objetivo de averiguar as formas de apropriação do conhecimento histórico e suas permanências na memória coletiva, através de representações tidas como verdadeiras. Esse autor menciona algumas características que, numa análise de longa duração, marcaram o movimento de continuidades e, também, de rupturas percebidas nos espaços entre a produção historiográfica, a elaboração de programas curriculares, a produção de livros didáticos e as práticas de ensino inseridas no cotidiano das escolas.

Fonseca (2007) aborda ainda a questão de reducionismo, um processo perigoso na produção historiográfica referente a respeito dos afrodescendentes na história do Brasil até os dias atuais. Conforme a autora, nas publicações voltadas para os textos didáticos não existe uma abordagem consistente e mais detalhada do povo Africano no Brasil, cujos representantes aparecem, invariavelmente, como coisas e na maioria das vezes como seres incapazes de produzir história, o que nos leva a considerar a visão de que “o livro didático parece estampar em suas páginas a verdade dos acontecimentos do passado, assepticamente preparados e apresentados ao aluno como forma de produzir seu efeito de realidade”, como dito por Roland (1984, p. 179-95), cabendo inúmeras discussões e reflexões.

Para Reis (1991) os escravos brasileiros não eram apenas vítimas, mas utilizavam-se da escravidão para negociar e da sua inteligência para elaborar estratégias e ardis que podem ser encarados como formas de resistência contra o poder que os submetia. No entanto Barros (2013) questiona essas resistências, quando afirma que,

por outro lado, a questão das formas sutis de resistência empreendidas pelos escravos foi e tem sido uma questão polêmica entre os historiadores brasileiros que examinam de longa data os problemas relacionados à escravidão no século XIX. Uns encaram o estudo das estratégias desenvolvidas pelos escravos ao nível do cotidiano como um discurso historiográfico que tende a diluir a crueldade da instituição escravocrata, associando esta linha de pensa-

mento aos precedentes de Casa Grande & Senzala (1933) de Gilberto Freyre. (BARROS, 2013, p. 67).

Além de destacar essas diferentes visões quanto às resistências, o autor do livro didático destaca também algumas formas de lutas e resistências, desde as mais sutis como fazer “corpo mole” no trabalho e o acometimento de suicídios, até aquelas que culminaram nas organizações dos inúmeros quilombos espalhados pelo Brasil.

O texto, porém, é incompleto nesse quesito, já que não aborda a resistência além do trabalho pelo trabalho, aquelas resistências iniciadas, desde a chegada do boçal às tentativas de implantar diferentes aspectos culturais como alimentação, principalmente, aqueles ligados à religião, precisando ser camuflada pelos cativos, como afirma Bittencourt (2009) que “a circularidade cultural predominava na sociedade escravocrata, convivendo senhores brancos com escravos indígenas e africanos ou de origem africana.” (BITTENCOURT. 2009, pp. 71-72).

Referente aos indígenas, Schimidt (1999) mais uma vez, fortalece a reflexão quanto à predominância de estereótipos de que “os índios eram preguiçosos” e que “por isso os portugueses preferiram utilizar os escravos africanos”. Aborda que os diferentes grupos indígenas na colônia Brasil, realizavam diversos trabalhos para seus sustentos, exigindo força e dedicação, com a culminância de cansaços físicos, sendo essas, ações incompatíveis às pessoas preguiçosas. Nesse tema, aproveita para contextualizar com os brasileiros da atualidade e visões ainda existentes, como “Brasileiro é pobre porque não gosta de trabalhar”, sendo essas abordagens enriquecedoras e necessárias para o professor explicar em sala de aula.

Durante as aulas, levantando esses questionamentos os alunos perceberam que essas expressões se referem à exceção, sendo práticas referentes a alguns indivíduos, momento no qual foi esclarecido quais os cuidados para não generalizar afirmações estabelecidas, fortalecendo assim pré-conceitos de um povo ou nação.

No tópico sobre as marcas da escravidão, o autor do livro didático faz importantes reflexões quanto as grandes diferenças sociais no Brasil atual, estabelecendo conexões com o tempo da escravatura existente.

O tema referente à escravidão na atualidade está incompleto no livro analisado, apesar de ser mencionada, foi feita de forma muito sintetizada apenas no final do capítulo, através da comparação de uma foto e uma pintura. As imagens também são textos visuais e como tais trazem informações, sendo o papel do professor levar seus alunos ao aprofundamento reflexivo delas. Knauss (2006) conclui que a História como disciplina tem um encontro marcado com as fontes visuais.

Uma das figuras do livro retrata um grupo de pessoas amarradas em cordas e vigiadas, não sendo possível identificá-los e tanto poderiam ser desertores da lei ou trabalhadores escravos, retratados no momento da chegada dos representantes da força estatal. Há ainda retrata escravos sendo conduzidos em fila, presos em bambus amarrados ao pescoço, vigiados pelos feitores, porém a sua legenda não é esclarecedora, dando margem a dúvidas interpretações, o que possibilita levantar reflexões a respeito das diferentes formas de liberdades existentes na sociedade atual.

Essa temática foi muito discutida com alunos, sendo que constatei o conhecimento expresso por eles, vêm de fontes audiovisuais, através das reportagens de flagrantes do Ministério Público libertando trabalhadores escravos nas fazendas do país, apresentadas nos telejornais. Acrescentei outras fontes levando para leituras em sala de aula várias reportagens em jornais sobre o assunto. Didaticamente, esclareci que a escravidão contemporânea traz consigo outras características e expliquei como ocorre o vínculo para concretização dessas práticas, através de propostas enganosas e conseqüentemente as dívidas contraídas, impossíveis de serem pagas, principalmente nos rincões do Brasil.

Foi perceptível também a falta de distinção dos discentes, quanto aos conceitos de escravidão e exploração, sendo o momento adequado para uma discussão sobre esse tema em sala de aula. O enfoque foi dado tendo como

base a liberdade, respectivamente, enquanto, no primeiro não há liberdade, no segundo isso é possível.

Por fim, foi sugerido o estudo com a noção de liberdade dos escravos do Brasil no século XVII em comparação com a que temos hoje, podendo ser exemplificada por meio das experiências dos próprios alunos.

Considerações

Vivemos em um país policultural, essas ricas culturas são resultados das influências dos indígenas, escravos e imigrantes. Além dessa formação, o mundo globalizado atual coloca-nos frente ao outro, que é diferente, outro que mesmo distante fisicamente, está perto através da conexão, seja pela internet ou televisão.

Assim precisamos aprender a conviver com as diferentes formas de pensar e perceber o mundo. O preconceito, racismo e discriminação que, infelizmente perduram, precisam ser eliminados e a educação é um dos caminhos a percorrer nessa árdua tarefa.

No trabalho realizado, nessa aula na Educação de Jovens e Adultos, os quais muitos dos alunos são pais, os relatos de experiências sofridas de atitudes preconceituosas com eles ou seus filhos foram feitos, nessa oportunidade pudemos concluir o quanto essas ações estão presentes em nossos dias.

Esse momento de discussões e compartilhamento de experiências foi útil para minimizar o desrespeito para com o próximo e contribuir para a convivência entre os seres humanos baseados no respeito, independente de suas crenças e convicções. O papel do professor de história nesse processo é de suma importância, sendo estes, o mediador entre o conhecimento registrado no livro didático e o aluno.

A disciplina de História proporciona o debate dessas questões, renova mentes inoperantes, reflete o presente como reflexo do passado, permite indagar situações e elencar e/ou discutir problemas.

A sala de aula é palco dessa peça reflexiva acerca do mundo que vivemos, onde não há protagonistas nem coadjuvantes, porém o professor ainda continua sendo um mediador indispensável para que os alunos escrevam a sua própria história, contribuindo, de preferência, e se possível, para um mundo sem discriminação, racismo e preconceito. Aproveito para parafrasear Flamarion (1984) quando afirma que o historiador brasileiro tem um compromisso iniludível com a sociedade na qual vive e age, sendo o seu papel o de pôr as suas capacidades profissionais a serviço das tarefas sociais que se impõem à coletividade da qual forma parte.

Referências

ALBUQUERQUE JR. Durval Muniz de. **Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história?** In: Gonçalves, Marcia de Almeida et all (org). Qual o valor da história hoje? Rio de Janeiro: FGV, 2012, P. 21-39.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história: especialidades e abordagens.** 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARTHES, Roland. L'effet de reel. **Le bruissement de la langue.** Essais critique IV. Paris: Éditions du Seuil, 1984. P. 179-95.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção docência em formação. Série ensino Fundamental / coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Uma Introdução à História.** 4. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **O trabalho na Colônia.** In LINHARES, Maria Yedda (org). História Geral do Brasil. 6ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1996.

CAVALEIRO, Eliane. **Discriminação Racial e Pluralismo nas escolas Públicas da cidade de São Paulo.** In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal 10.639/03/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, 2005. (Coleção educação para todos). p.65-104.

DIAKOV, V. & KOVALEV, S. **Sociedade primitiva**. São Paulo: Global Editora, 1989.

DREGUER, Ricardo. **Historia: conceitos e procedimentos**, 5ª série / Ricardo Dreguer, Eliete Toledo; [ilustrações Marcelo Martins] . São Paulo: Atual, 2006.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 48 ed. rev. São Paulo: Global, 2003.

KNAUSS, Paulo. **O desafio de fazer história com imagens: arte e cultura visual**. ArtCultura. Uberlândia, v. 8, n. 12, p. 97-115, jan-jun 2006.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. São Paulo: Melhoramentos, 1997.

MAESTRI, M. **O Escravo no rio Grande do Sul: A charqueada e a gênese do escravismo gaúcho**. Porto alegre-Caxias do Sul: EDUCS-EST.

REIS, João José. **A morte é uma Festa: ritos fúnebres e revolta popular no Brasil no século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

AGUIRRE ROJAS, Carlos Antônio. Tese sobre o Itinerário da Historiografia do século 20: Uma visão numa perspectiva de longa duração. in: MALERBA, Jurandir; AGUIRRE ROJAS, Carlos. (Orgs.). *Historiografia contemporânea em perspectiva crítica*. Bauru: Edusc, 2007. p. 13-30.

ROLAND. L'effet de reel. **Le bruissement de la langue**. Essais critique IV. Paris: Éditions du Seuil, 1984. pp. 179-95).

SCHIMIDT, Mario Furley. **Nova história crítica**. São Paulo: Nova Geração, 1999.

VECCHIA, Agostinho Mario Dalla. **Elementos teóricos para uma perspectiva interpretativa: Escravidão e forma de produção**. Estudios Historicos, Año IV, n. 9, Diciembre 2012. Disponível em <http://www.estudioshistoricos.org/edicion9/eh0901.pdf>. acesso em 10 de nov. de 2016

REFLEXÕES SOBRE O USO DO LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA

Evany Costa dos Santos¹

Regiane Cristina Custódio²

Introdução

A tarefa de selecionar um material didático é árdua e de grande responsabilidade para os educadores, as unidades escolares possuem uma grande gama de materiais, livros didáticos, disponíveis através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que é executado em ciclo trianuais alternados, para seleção bianual, com complementação anual. O objetivo básico da avaliação de materiais didáticos é verificar o nível de adequação do material à situação específica de ensino aprendizagem na qual eles devem ser empregados.

É necessário reconhecer que nenhum material didático, e nesse caso o que está em foco é o livro didático³, é adequado a todas as realidades uma vez que, a realidade social, está em movimento⁴. O que impossibilita que um material se encaixe no contexto específico de ensino, ou seja, o nível de adequabilidade expressa a menor ou maior probabilidade do material estar de acordo com os objetivos de ensino, com as características de cada realidade e as necessidades da situação de trabalho.

Assim como não há métodos perfeitos, também não existem materiais infalíveis, mesmo quando elaborados sob encomenda para atender a especifi-

1 Professora de História do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica. Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em História - ProfHistória UNEMAT/Cáceres/MT.

2 Professora Adjunta na UNEMAT/Tangará da Serra/MT, professora do Programa de Mestrado Profissional em História - ProfHistória UNEMAT/Cáceres/MT, professora na Faculdade Indígena Intercultural/UNEMAT/Barra do Bugres, membro do Grupo de Pesquisa: Cultura, Política e Sociedade-CNPq.

3 Livro didático neste trabalho é entendido é um lugar de memória na perspectiva de Pierre Nora (1981) compreende que a sociedade perdeu seus meios para memória e por isso necessita dos lugares para ancorar as lembranças

idades bem identificadas e delimitadas previamente. Nesse sentido, problematizaremos aspectos relacionados à produção escrita, no sentido de perceber o que os autores dos livros didáticos selecionaram como relevante para compor a história do Brasil, no tocante a temática “governos militares”.

A temática foi selecionada uma vez que, atualmente, temos percebido alguns jovens, nas redes sociais dizendo: *Intervenção militar já - O Brasil exige ordem e progresso*, em momentos anterior ao impeachment, foi comum circular no facebook um cartaz colorido com os dizeres⁴: “*ditadura é coisa pra otário, patriota pede intervenção constitucional militar, apenas imbecis pedem impeachment pois isso jamais irá acontecer. 2/3 do congresso tem? 2/3 do senado tem? Aprovação do STF bem? Preciso desenhar!*” Outro ainda, dizendo a historia se repete (1964/2015). *Siga o exemplo do povo em 1964 peça a intervenção militar e salve o Brasil!*”. Intriga saber que justamente os jovens que não viveram esse tempo e tanto primam por sua liberdade⁵, enquanto sujeito de direito, contribuam/colaborem com esse movimento.

É importante compreender que a recepção/seleção do material didático pelo educador depende da formação/maturação e conhecimento por ele adquiridos. Buscamos aqui contribuir teórica e metodologicamente com a produção conceitual, com a prática pedagógica dos professores em sala de aula, numa tentativa de propiciar momento de reflexão, em que educadores possam trabalhar a compreensão e explicação histórica aliando o fazer histórico ao fazer pedagógico.

O presente trabalho se fará relevante à medida que possa contribuir com o fazer histórico/pedagógico⁶, contribuindo com educadores nas refle-

4 As frases foram extraídas das redes sociais: facebook, grupos de WatsAps. A palavra ditadura aparece em “vermelho” e intervenção militar em “verde”, o que sugere a dicotomia entre o bem e o mau.

5 Preliminarmente, pode-se dizer que a liberdade consiste numa prerrogativa fundamental que investe o ser humano de um poder de autodeterminação ou de determinar-se conforme sua própria consciência. Isto é, consiste num poder de atuação em busca de sua realização pessoal e de sua felicidade.

6 Os termos fazer histórico e fazer pedagógico aqui foram empregados de acordo com Maria Auxiliadora Smidit, formação do professor de historia o cotidiano da sala de aula.

xões da seleção dos materiais e na elaboração e execução de planejamento de ensino sobre do tema em evidência.

Governo Militares: tecendo um pouco de história

Antes de falarmos sobre as literaturas didáticas selecionadas, penso que convém aqui elucidar alguns pontos sobre os governos militares, trazendo a memória dos leitores um pouco do que foi esse momento, não é possível aqui escrevermos toda a história⁷; até porque cremos que não é possível captar o real, já que ele está em constante movimento, e em se tratando de um tempo passado, vale ressaltar que um que cada um que fala; seleciona o que considera melhor representar esse passado para escrevê-lo, desse modo, traremos de alguns elementos que contribuíram para representação da época. Como nos alertou Certeau (2002, p. 34) “Não podemos nos esquecer de que uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente. Sendo assim, a leitura sobre o governo Militar, aqui descrita, também perpassa pelo filtro do presente”.

Após a deposição do presidente João Goulart (golpe de 1964), os militares tinham pretensões de controlar a vida política do Brasil de forma direta. Diferentemente dos golpes de 1930 e 1945, as Forças Armadas se infiltraram no poder e criaram ações que perpetuaram sua presença nas duas décadas seguintes da história política nacional. Em abril de 1964, o general Castelo Branco foi empossado presidente pelo Congresso.

Essa ação visava colocar os militares no poder até que fossem organizadas novas eleições pelo voto direto. Esse tempo foi marcado por perseguição política, a autoridade do governo se manifestava através de atos institucionais (AI's). Além disso, foi criada a Lei de Imprensa que proibia expressamente a

⁷ Paul Veyne em entrevista, realizada por (MARTINE FOURNIER) a Folha de S. Paulo, 28.6.09 quando perguntado: Poderíamos dizer, então, que a história serve apenas para contar belas histórias? Responde - De um lado, eu responderia que todo trabalho histórico é parcial e subjetivo. Não existe uma narrativa canônica única da história da França, e seria impossível fazê-la. Somos obrigados a escolher um ângulo de apresentação, o da estruturação do espaço francês ou o da vida cotidiana dos franceses, a história da nação ou da sucessão dos poderes etc. É com essa interpretação que nos posicionamos.

publicação de qualquer conteúdo que incitasse a desordem social ou criticasse o poder do governo. Outros decretos também foram feitos para controlar a vida social dos sujeitos. Muitas pessoas foram deportadas por discordarem das políticas que estavam sendo disseminadas.

Nesse sentido se fez necessária toda uma articulação para tomar e manter-se no poder, uma teia de acontecimentos, no caso do Brasil, contribuíram para a ação dos militares. Entre eles, podemos citar: o processo de luta pela reforma agrária que estava em curso, principalmente com as Ligas Camponesas, no Nordeste; as chamadas Reformas de Base nos setores agrário, tributário, financeiro e administrativo, com vistas a melhorar a distribuição de renda; o fortalecimento do movimento operário; a aprovação da Lei de Remessas de Lucros, em dezembro de 1963; e os problemas econômicos, como a alta inflação. Bem como o apoio dos EUA, que viam o governo de Jango como um grande problema para as Américas. A Revolução Cubana havia sido realizada em 1959. Antes de 1959, Vale lembrar que Cuba era um país que vivia sob forte influência dos Estados Unidos (a política, a economia, tinha uma grande dependência dos Estados Unidos). As desigualdades sociais afloradas, muita pobreza, este contexto gerava muita insatisfação nas camadas mais pobres da sociedade cubana, que era a maioria e que sob a liderança de Fidel Castro tomaram o poder de Fulgêncio Batista.

O período 1964 a 1985 passou por vários presidentes (Castelo Branco, Costa e Silva, Médici, Geisel e outros), um governo marcado por adoção de medidas impopulares, o que ocasionou na população uma revolta e um desejo de mudança, surge à luta pela democracia (as diretas já)⁸. A busca pelo voto direto na escolha dos governantes brasileiros. Assim a ditadura faz parte das nossas vidas desde a década 1960, embora hoje ainda percebamos ditaduras disfarçadas de democracia.

⁸ “O movimento diretas já” foi um movimento político democrático, com a participação popular, que ocorreu em 1984, que apoiava o projeto de lei de autoria do deputado Dante de Oliveira, contou com diversas manifestações populares em vários lugares do país, sendo votada e 25 de abril e rejeitada, somente em 1989, após ser estabelecida a constituição federal.

Qual fotografia dos Governos Militares está revelada?

Para produção do trabalho nos propomos selecionar uma temática da história do Brasil aplicável ao nono ano. Foi selecionada a temática “governos militares”, os acervos didáticos foram selecionados de forma aleatória, considerando apenas ser da coleção didática, do Programa Nacional do Livro Didático e estar disponível aos educadores e educandos, as coleções selecionadas foram: Projeto Mosaico, PNLD 2016 de Cláudio vicentino e José bruno vicentino, A coleção Integralis, PNLD 2015 Pedro Santiago, Maria Aparecida ponte Célia Cerqueira, Projeto Araribá, PNLD 2014, Obra coletiva- sendo a editora responsável: Maria Raquel Apolinário. Os acervos formam entendidos como uma fonte documental conforme nos alerta Silva (2006),

[...] a fonte histórica passou a ser a construção do historiador e suas perguntas, sem deixar de lado a crítica documental, pois questionar o documento não era apenas construir interpretações sobre eles, mas também conhecer sua origem, sua relação com a sociedade que o produziu. (SILVA, 2006, p.162).

Assim, propomos analisar como os autores expõem a temática, a maneira como organizam o conteúdo, o diálogo com a fonte, livro didático, objetiva também perceber se/e a maneira como os autores trabalham com a temática será contribuir com o processo de ensino e aprendizagem com sucesso dos educandos.

Considerando que o objeto de estudo da história é o tempo, e quase sempre os educandos não vivenciaram o que está sendo ensinado e que possuem acesso a um número considerável de informações circulando na internet, seja através das redes sociais ou jornais “*on line*”, que por vezes a mídia televisiva sensacionalista e medíocre, que tendenciosamente trabalha em favor da elite brasileira, às vezes hipervalorizando as curvas do corpo, o futebol, normalizando a barbárie urbana, enquanto esconde os direitos sociais. Para melhor entender esse assunto, sugerimos a leitura do livro - *Brasileiros Pocotó: reflexões sobre a mediocridade que assola o Brasil* de Luciano Pires (Barueri-SP, 2005).

Assim, analisar/entender o livro didático, faz-se necessário percebê-lo como lugar de memória, *in* Pierre Nora, mas também como fonte documental conforme assinala Saviani (2006):

A utilização das fontes histórica não trata de buscar as origens ou a verdade de tal fato, trata-se de entender estas enquanto registro testemunhos dos atos históricos. É a fonte do conhecimento histórico, é nela que se apoia o conhecimento que se produz a respeito da história. Elas indicam a base e o ponto de apoio, o repositório dos elementos que definem os fenômenos cujas características se buscam compreender. (SAVIANI, 2006, p.30).

Nos parágrafos seguintes buscaremos elucidar sobre os livros didáticos selecionados o que ele diz? O que não diz? O que os autores consideraram significativo para mostrar/enfatizar? Quando foi elaborado? Para quê? Por quem? A serviço de quem/quê?

Projeto Mosaico Brasil: da Democracia à Ditadura - Ditaduras Militares (1964-1985)

O livro escrito por Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino (PNLD/2016 – nas páginas 200 a 208, abordam do fim do Estado Novo à Ditadura, quando ele desenvolve o tema das ditaduras militares, os autores descrevem sucintamente cada governo (Castelo Branco, Costa e Silva, Médici, Geisel) enfatizando os anos de chumbo com João Goulart, em seguida apresenta a cultura política, enfatizando a televisão como uma forte influência, abordando também a censura sobre ela. Quanto ao aspecto econômico, os autores apresentam a aproximação Brasil/Estados Unidos, a facilidade de entrada de capital estrangeiro, via empréstimo, com juros altos, aumento da dívida externa. Apresenta as obras públicas construída no período: Transamazônica (1969/1972), Hidrelétrica de Tucuruí (1976/1984), Usinas Nucleares - Angra 1- 1972 e Angra 2- 1976 - e Hidrelétrica de Itaipu- no Rio Paraná (1975/1982) construída com capital estrangeiro. Para finalizar o capítulo eles abordam a participação popular e sua contribuição para o fim da ditadura militar.

A seguir veremos como os autores do livro *Integralis* desenvolve a temática, o que considera relevante ser dito sobre esse momento histórico.

Integralis: Ditadura outra vez

Integralis elaborado por Pedro Santiago, Maria Aparecida Ponte e Célia Cerqueira (2015), inicia o capítulo XVI (p. 248 a 260), com: *Ditadura outra vez*, porque no capítulo XIV trata da Revolução das Ditaduras na América. Os autores apresentam a presença dos militares no governo apontando-a como antiga desde o século XIX, descreve o golpe como uma construção, trata do poder da farda, do aparato legal, do milagre econômico, das guerrilhas no campo, aponta também a participação popular como elemento que contribuiu para o fim da ditadura. A seguir trataremos da coleção projeto Araribá observando como a autora trata a temática.

Projeto Araribá: Democracia e ditadura no Brasil

A autora, Maria Raquel Apolinário, PNLD 2014, trabalha a temática em uma unidade, 08, p. 202 a 221, inicia o assunto falando sobre violência e como ela perpetua até os dias atuais, discorre sobre o Governo JK, seu plano de meta e a construção de Brasília, cita o breve governo de Jânio quadros, renúncia e a crise sucessória. Trabalha a mobilização popular e as ligas camponesas. Trata do golpe militar, com a marcha da família com Deus pela liberdade. Traz os anos de chumbo, com os militares chegando ao poder. Sobre Castelo Branco, enfatiza os atos institucionais e a extinção dos partidos políticos democráticos. Cita o governo Costa e Silva.

A autora também trabalha algo que ele denominou “golpe dentro do golpe”, O AI5, que dava poder ao presidente da República a fechar o Congresso Nacional, intervir em estados e município e suspender direitos políticos por 10 anos. Quando trata do governo Médici, fala sobre o milagre econômico brasileiro. A seguir, trarei o relato da experiência realizada em sala de aula com os alunos do nono ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual

Teotônio Carlos da Cunha Neto, da cidade de Confresa, Mato Grosso, nosso objetivo é significar o conceito de liberdade, da ideia de liberdade, para tanto analisaremos as medidas, ações e sanções adotadas pelos governos militares para cercear liberdades; bem como refletir sobre a liberdade nos dias atuais.

Relato de experiência: uma possibilidade de trabalho com o tema

As aulas foram ministradas para o nono ano, turma “A”, da Escola Estadual Teotônio Carlos da Cunha Neto de Confresa/MT, na disciplina de História, cujo enfoque selecionado foi: povos, lutas e revoluções - a construção da ideia de resistência e de sua contraposição - a liberdade, objetivando discutir e refletir e analisar as medidas, ações e sanções adotadas pelos governos militares para cercear liberdades; bem como refletir sobre a tortura nos dias atuais e propiciar elementos para que percebam a perseguição ao movimento estudantil pelo Regime Militar e reflitam sobre a ocupação das escolas em 2016 pelos alunos, contra a PEC 55⁹. As atividades tiveram duração de seis aulas, com 1 hora cada aula.

Para início dos trabalhos exploramos os conhecimentos prévios, verificando o que os alunos já sabem sobre a temática, indagando sobre o que eles sabem a respeito do golpe militar de 1964. Qual sua influência na sociedade da época. O que foram os governos militares. Como as pessoas viviam à época. O que eles compreendem sobre a palavra tortura. O que sabem sobre o termo “direto já”. Utilizando as coleções acima descritas, dividimos a turma em 04 grupos contendo 8 pessoas, para leitura icnográfica dos textos.

⁹ A Proposta de Emenda Constitucional 55, em tramitação no Senado, que na Câmara dos Deputados estava identificada como PEC 241, é uma das principais missões assumidas pelo presidente de Michel Temer (PMDB). Ela propõe congelamento dos recursos para saúde e educação, em um momento que o Plano Nacional de educação foi feito lei, cuja meta era 10% do PIB pra Educação, muito além disso o poder do chefe do executivo eleito com voto direto do povo, poderá ficar sem direito de exercer sua soberania; para além disso, limitar gastos significa expor a situações degradantes as pessoas em busca da educação e saúde.

Atividade I – O Ato Institucional N° 5 – atividade foi dividida em duas etapas.

ETAPA 1 – “A reunião que radicalizou a ditadura” - Os alunos acessaram um link¹⁰ para realizar a atividade: o reconhecimento da página e de cada personagem histórico e sua respectiva função no Regime Militar; realizaram a audição de cada participante e responderam às questões, Quais os principais argumentos apresentados pelos militares ao aprovarem o AI-5? Explique-os. Algum militar expressa preocupação em relação às consequências do AI-5? Pode-se dizer que as opiniões dos militares respeitavam a liberdade das pessoas no Brasil?

ETAPA 2 – o Ato Institucional N° 05 – Os alunos acessaram os links¹¹ e ouviram o áudio para responder às questões: Quais os argumentos apresentados pelos militares para justificar as medidas adotadas no documento? O que significa a afirmação “não se disse que a Revolução foi, mas que é e continuará”? O que impõe o Art. 2º e quais as consequências dele? Quais os desdobramentos do Art. 5º? Sobre o que versa o Art. 6º? E quais as suas possíveis consequências na vida das pessoas? Você conhece a relação do Art. 10 com os princípios da liberdade? A atividade permitiu aos educandos percepção e reflexão sobre a violação da liberdade por meio das medidas anunciadas pelo Regime Militar, ou seja, a suspensão de direitos políticos e garantias civis, a perda do direito às liberdades de imprensa e de expressão de todo cidadão, bem como a falta de limites ao poder do Presidente da República e as possibilidades legais de repressão aos possíveis opositores.

Atividade II – A repressão ao movimento estudantil - a proposição foi a análise de um depoimento publicado na Revista Adusp, de outubro de 2004, edição coordenada por Cecília Figueiredo e Eliza Mayumi Kobayashi - Equipe Adusp, com depoimento do ator Edson Celulari, que era estudante da Escola de Artes Dramáticas na Universidade de São Paulo (USP). Os alunos acessa-

10 folha.uol.com.br/folha/treinamento/hotsites/ai5/, intitulado “A reunião que radicalizou a ditadura

11 dhi.uem.br/labtempo/images/stories/imagens/folha-cap-a-apos-ai5.jpg e senado.gov.br/legislacao.

ram a Revista Adusp intitulada “Os álbuns do DOPS”, por meio do link¹² e responderam às questões: Quais as lembranças do depoente acerca dos conflitos entre o movimento estudantil e os militares? Como é a maneira de participar do movimento estudantil descrita pelo ator? Imagine e descreva as cenas reconstituídas pelo ator acerca do confronto com os policiais em frente à PUC (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). O que ocorreu depois das prisões? Qual a relação das cenas reconstituídas com o Ato Institucional Nº 5? Você consegue relacionar esta mensagem à ideia de liberdade? Exponha.

A atividade permitiu aos educandos compreender a organização do movimento estudantil na época, comparando com a atual ocupação das escolas, muitos trouxeram informações vista nas redes sociais, no jornal nacional e foram discutidas as formas em que os representantes do MEC tentaram descaracterizar e esvaziar o movimento usando inclusive o ENEM 2016, que está fadado a perder parte do seu fluxo, o ingresso às universidades através do Fies e Prouni.

Atividade III – Os alunos visitaram a página do “Grupo Tortura Nunca Mais”, do Rio de Janeiro¹³, analisaram os “Históricos e Objetivos” do grupo, a partir das questões, quando e por que o grupo foi fundado? Quais as pessoas que tiveram a iniciativa de fundação? Quais as principais lutas do Grupo Tortura Nunca Mais? E quais as conquistas durante seu tempo de existência? Segundo o texto, quais prejuízos a Ditadura Militar trouxe à sociedade brasileira? Como se dá a atuação de movimentos Sociais junto a governos e comunidades hoje em dia? Qual a relação dos objetivos do GTNM com o direito à liberdade em nossos dias?

Para finalizar propomos um debate acerca da liberdade nos dias de hoje fazendo uma análise de um vídeo disponível no *YouTube* e com notícias de Jornal que tratam das ocupações das escolas no ano de 2016, especialmente no Paraná e Tocantins com morte e prisões de alunos e profissionais da educação

12 adusp.org.br/revista/33/r33a13.pdf.

13 torturanuncamais-rj.org.br.

em especial os profissionais da área das ciências humanas, dialogamos sobre a PEC da morte e suas implicações na vida social nos dias atuais.

Trabalhamos com a ideia de congelamento dos recursos disponíveis para educação e saúde durante 20 anos (usando o orçamento doméstico como laboratório vivencial) através de projeto de Emenda Constitucional, destituindo direitos garantidos anteriormente como Fies, Prouni entre outros. Diante das atividades propomos aos alunos que produzam um texto argumentativo e/ou mesmo cartaz para a adesão à marcha contra a PEC 55¹⁴, pelas ruas de Confresa no dia 11/11/2016.

A atividade permitiu aos educandos perceberem que a demanda por acesso aos serviços essenciais como educação e saúde, é cada vez mais crescente (dada a taxa de natalidade e expectativa de vida do brasileiro) e que em contrapartida o congelamento dos recursos destinado a esses atendimentos poderá propiciar em curto prazo uma sociedade cada vez mais pobre, um povo servil ao capital.

Avaliamos nas atividades propostas a capacidade dos educandos de analisar, interpretar, discutir com os colegas e produzir textos sobre esse momento histórico e sua influência na sociedade atual.

Considerações

Percebemos que os livros didáticos disponíveis na unidade escolar apontam parte significativa do tema, mas que requer dos profissionais da área, a problematização da temática, a busca e a inserção de outros elementos para que os educandos possam ter uma melhor compreensão sobre o assunto. Conforme concebe Schmidt (2002, p. 57)

[...] O professor de história pode ensinar o aluno a adquirir a ferramentas de trabalho necessárias[...]. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e valorizar a di-

14 A atividade contra a PEC 55 ocorreu em várias cidades do país, estudante, pai profissionais da saúde e educação, representantes da sociedade civil foram as ruas da cidade para informar o que é a PEC(através de panfletos e palestra passeata), um movimento que organizou também manifestos nacionais

versidade dos pontos de vista [...], A levantar problemas e reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar em cada aula de história temas em problemáticas [...]

A escola e seus atores precisam ser protagonistas de sua ação docente, na busca da qualidade efetiva, eficiente e eficaz. A Constituição Federal do Brasil, no seu art. 206, VII diz que o ensino será ministrado com base nos princípios de garantia de padrão de qualidade. Mas o que é qualidade? Como saber se estamos no caminho certo? Considerando que o conceito de qualidade não é igual pra todos, o que fazer com as crianças, adolescente, jovens e adultos que procuram a educação escolar, a fim de que elas tenham esse direito efetivado. O que seriam padrões mínimos de qualidade?

Nesse processo, faz-se necessário selecionar o quê e como os saberes que devem ser ensinados/socializados nas instituições de ensino; Guy Brousseau (1986) salienta que é necessário [...] fazer com que os alunos se apropriem de saberes constituídos ou em vias de constituição [...] Cabe, ao professor, criar situações que aproximem o aluno do saber [...]. Assim, entra em cena a Transposição Didática de Yves Chevelard (1991), esse processo diz respeito à passagem do saber de sábio ao saber a ser ensinado.

Acredito que o livro didático se constitui ferramenta importante de trabalho para o professor (único ou complementar), a partir dele (do que ele diz ou não), o docente transpõe os saberes em conjunto com seus pares e com os educandos; assim compreender e analisar os acervos disponíveis e em uso nas escolas públicas, contribui para a prática dos docentes em exercício, que por vezes segue-os de forma passiva. Lembramos o que Selva Guimaraes (2010, p. 45) disse a respeito do livro didático “Precisam ser ampliados, complementados, criticados, revistos [...] cabe ao professor ter uma relação crítica, nunca de submissão ao livro de história, que como todo texto, toda fonte, deve ser questionado, problematizado e amplamente explorado com alunos”.

Compactuando com Selva Guimaraes, apresentamos algumas possibilidades de leitura sobre as coleções. A coleção *Projeto Mosaico* trabalha com a te-

mática “governo militares”, período de 1964 a 1985, Considero que o material poderia abranger a temática com maior consistência e profundidade, ela trabalha todo esse período em apenas oito páginas, e cada governo coloca a foto de cada presidente e descreve quase como uma tirinha algumas informações sobre cada um. Essa consideração se faz necessária, uma vez que para muitos alunos e professores, o livro didático ainda é a principal fonte de pesquisa disponível, na cultura escolar dos sujeitos.

A coleção *Integralis* trabalha cada momento tentando propiciar aos educandos uma ideia da microfísica do poder, contidas na teoria de Michel de Foucault (1979), manifestada nos símbolos nacionais, bem como a força das normas sobre a vida dos cidadãos, um estado forte sobre um povo fragilizado. Penso que a ideia é muito significativa, uma vez que propicia aos educandos o conhecimento a partir de símbolos, essa coleção trabalha também com muitas imagens, para que os alunos aprendam não apenas pelo ouvir, mas também pelo ver.

A coleção denominada *Projeto Araribá* apresenta muitas imagens, que representam a violência do estado sobre o povo, às propagandas políticas expressas no futebol, que objetivava criar a identidade nacional, traz o conteúdo em 03 partes mais de 20 páginas. Apesar da extensão de laudas, de trazer uma leitura de imagem e interpretação de charge, os conteúdos estão dispostos de forma muito resumida, o que exige do profissional outras leituras e auxílio de outros materiais de apoio.

A escola é um lugar dinâmico, onde diversas possibilidades de ensinar e aprender estão presentes. O livro didático é apenas uma dessas possibilidades; no entanto, faz-se necessária a disponibilidade de materiais didáticos mais próximos da realidade dos alunos, materiais que propiciem aos educandos a construir seus próprios conceitos, bem como se faz necessária uma formação contínua para a especificidade da área de conhecimento, sejam através do CEFAPRO, das IEs e ou outras instituições formadoras.

É notável na história da educação que avanços têm ocorrido no tocante à formação dos profissionais da educação básica continuada e em serviço, é

consenso à construção da valorização profissional a partir da formação contínua, que é uma conquista dos educadores, a qual precisa ser valorizada e adequada aos sujeitos de direito nela envolvidos, que de fato tenha relevância para prática em sala de aula.

Segundo Freire, *“Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. Se faz educador, se forma como educador permanentemente, na prática e na reflexão da prática”* (FREIRE, 1991, p. 32). Todos os profissionais da sociedade atual necessitam de formação, mas o profissional que trabalha com o conhecimento, “O professor” necessita continuamente de ressignificar a sua prática, ou seja, uma incessante busca, por conhecer novas práticas pedagógicas e novos métodos que enfatizem e propiciem aos sujeitos de direito a tão sonhada qualidade.

Além disso, para Freire (2002, p. 14) “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, ou seja, são as condições sociais, políticas e científicas, além das tecnológicas, que fazem com que o professor determine que tipo de capacitação seja necessária e condizente com sua realidade. Buscar a formação contínua não significa buscar apenas formas diferentes de apresentar ao aluno um conteúdo específico, mas sim se fortalecer profissionalmente ao ter confiança em seu trabalho, buscar o conhecimento diário no relacionamento com os outros e, acima de tudo, organização.

Freire (2001, p. 43) enfatiza *“por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”*. Finalmente, o processo de formação de um professor não se dá apenas em assistir a palestras e cursos durante a sua vida profissional, mas em buscar a satisfação pessoal e profissional ao consolidar sua profissão na produção de seus saberes e valores teóricos e práticos. Pois “não há docência sem discência”. Assim, justificamos a tentativa de contribuir com educadores da disciplina de história, sobre a temática dos governos militares, uma vez que as formações que deveriam contribuir com seu fazer diário, nem sempre estão acessível ou adequada a sua prática, na condição de professor de História, porque para ensiná-la, precisamos descortinar horizontes, num constante reinventar-se.

Referências

ARNS, Paulo Evaristo. Brasil: Nunca Mais. Petrópolis, Vozes, 1985

AS LIGAS CAMPONESAS. Disponível em: <<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiadorbrasil/as-ligas-camponesas.htm>> Acesso em: 23, jun. 2017

CERTEAU, Michel de. A escrita da História. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

DUARTE, Lidiane. “Diretas Já”. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/historia/diretas-ja/>> Acesso em: 23, jun. 2017

Ensino de História e as fontes Históricas. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/ensino_e_historia_o_uso_das_fontes_historicas_como_ferramentas_na_producao_de_conhecimento_historico.pdf> Acesso em: 16, nov. 2016.

FONSECA, Selva Guimarães. Fazer e ensinar História. Belo Horizonte: editora Dimensão, 2010.

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. São Paulo: Primavera, 1991.

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Política e Educação. São Paulo: Afiada, 2001.

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. Paz e Terra, 2002.

FOURNIER, Martine. História da Carochinha. Entrevista a Paul Veyne. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2806200914.htm>> Acesso em: 26, jun. 2017

GATTI Jr., Décio. A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru: EDUSC; Uberlândia: EDUFU, 2004.

Golpe militar de 1964 e o início da ditadura. Disponível em: <<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiadorbrasil/golpe-militar-1964-inicio-ditadura.htm>> Acesso em: 14, nov. 2016.

MARTINS, José de Souza. Impasses políticos dos movimentos sociais na Amazônia. Tempo Social; Rev. sociol. USP, S. Paulo, 1(1): 131-148, 1. sem. 1989. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_

arttext&pid=S0103-20701989000100009> Acesso em: 23, jun. 2017

NORA, Pierre. Entre Memória e História. A problemática dos lugares. Tradução: Yara Aun Khoury. Projeto História, São Paulo (10), dez. 1993. Disponível em:

<<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/12101/8763>>
Acesso em: 24, jun. 2017

PONTES, Maria Aparecida; CERQUEIRA, Célia; SANTIANO, Pedro. INTEGRALIS. História. 9º ano. São Paulo: IBEP, 2015.

CERQUEIRA, Maria Aparecida Apolinário (editora). Projeto Araribá: História. Obra coletiva. 3 Ed. São Paulo: Moderna, 2014.

SAVIANI, Dermerval. Breves considerações sobre fontes para história da educação. In: Revista HISTEDBR On- line, Campinas, n. especial, ago. 2006. p.28-35

Sequência didática do plano de aula. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=32906>>. Acesso em: 16, nov, 2016

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. Dicionário de conceitos históricos. São Paulo: Contexto, edição n. 2, 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora, a formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe et al. O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

VICENTINO, Claudio; VICENTINO, José Bruno. PROJETO MOSAICO. História anos Finais: Ensino Fundamental. 3 Ed São Paulo: Scipione, 2016.

ESCOLA NORMAL RURAL NOSSA SENHORA AUXILIADORA: FORMAÇÃO DE PROFESSORAS EM PORTO VELHO (1937-1946)

*Fernanda Batista do Prado*¹

*Nilce Vieira Campos Ferreira*²

Introdução

A temática que abordamos percorre o percurso da educação feminina destinada à formação de professoras normalistas rurais na Escola Normal Rural Nossa Senhora Auxiliadora, doravante denominada ENRA, no período de 1937 a 1946.

Direcionamos nosso olhar para os estudos da História Nova e nos apoiamos na concepção de Fernand Braudel (1978, p. 95) para assinalar que, atualmente, estudar história “não é escolher entre rotas e pontos de vistas diferentes, mas aceitar, adicionar essas definições sucessivas nas quais se tentou em vão, encerrá-las”. Isto é, a história que ficou no passado, que já aconteceu, não pode se dar por encerrada, haja vista que a “história é filha de seu tempo”, jamais cessou em suas mudanças, uma vez que depende de condições sociais concretas como mencionado por Braudel (1978, p. 17).

Analisamos, nessa perspectiva, fontes que nos permitiram refletir e investigar a formação de professoras em Porto Velho, capital do estado de Rondônia, Brasil, bem como descrever e analisar como se dava a escolarização das alunas na instituição de ensino pesquisada, buscando compreender e reconhecer as práticas de escolarização desenvolvidas no curso de formação

1 Mestra em Educação pela UFMT. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero – GPHEG e da Rede Mulheres pela Equidade de Gênero - REMEG.

2 Professora Adjunta da UFMT/Cuiabá/MT e do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/Cuiabá/MT, Coordenadora Adjunta do Centro Memória Viva - CMV e Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero - GPHEG.

de professoras normalistas rurais na ENRA. Dessa forma, procedemos a uma análise histórica apoiada em referências bibliográficas e fontes documentais que retratam a educação feminina em uma instituição escolar religiosa brasileira, criada no início do século XX.

Aspectos que determinaram a educação feminina no Brasil, desde os primeiros anos republicanos, conduziram as mulheres a uma profissionalização voltada para áreas que mantinham o status feminino relacionado à domesticidade, a exemplo, a atuação no magistério. A educação feminina quase sempre pregava uma formação que levasse as moças a se tornarem boas esposas, responsáveis pelo cuidado com o lar, com a família, pela higiene dos ambientes e pela educação de suas filhas e filhos, e para além do lar, a educação das crianças nas escolas primárias, afinal educar constituía-se uma “missão natural” das mulheres.

A opção pelo estudo de uma instituição de educação feminina, o Instituto Maria Auxiliadora, o IMA, deu-se assim por essa instituição escolar ser a primeira escola normal rural do estado de Rondônia e a primeira a atender o público feminino.

Ressaltamos nossa compreensão e defesa pela importância de estudar esse tema, uma vez que o silêncio foi imposto às mulheres durante muito tempo na história da educação em todo o mundo e, especificamente, no Brasil, pois o acesso à instrução e ao letramento, inicialmente, era incentivado e ofertado apenas aos homens.

Esse universo de possibilidades pareceu-nos assim um vasto campo a ser explorado. Partimos então para a coleta de fontes. Encontramos os primeiros obstáculos, como dito por Carlos Bacellar (2008), ao procurarmos por arquivos eclesiais, pois como nosso locus de pesquisa se trata de uma instituição religiosa salesiana, os documentos religiosos eram um dos focos da pesquisa.

Guacira Lopes Louro (2013), Jane Soares de Almeida (2006) e Michelle Perrot (1988) ajudaram-nos a pensar a história das mulheres e da Educação Feminina nos espaços educativos como a instituição em estudo.

As proposições de Michelle Perrot (1988) retrataram o silêncio das fontes que tratam das mulheres. A autora descreveu seu desejo de inverter as perspectivas historiográficas tradicionais para mostrar a presença real das mulheres na história mais cotidiana. Segundo essa autora, a exclusão das mulheres das narrativas historiográficas “pouco condiz com a declaração dos direitos do homem que proclama a igualdade entre todos os indivíduos”. Perrot questiona “As mulheres não seriam indivíduos? [...] aos homens o cérebro (muito mais importante do que o falo), a inteligência, a razão lúcida, a capacidade de decisão. Às mulheres, o coração, a sensibilidade, os sentimentos”. (PERROT, 1988, p. 174). Essa visão de sentimentos, de sensibilidade levaria ao processo denominado feminização do magistério, sem contudo, ser acompanhado do respectivo status ou equiparação salarial que era oferecido aos homens quando atuavam nos mesmo cargos.

O processo brasileiro de modernização republicana proposto no período em estudo e que acabaria por criar uma nova paisagem social, novas sociabilidades e identidades, propiciou também a crescente intervenção do Estado na família, o que incentivou as mulheres a adentrarem o mundo do trabalho, pois se tornaram necessárias ao novo quadro de urbanização e industrialização acelerada, no qual as mulheres eram vistas como capazes de produzir e também consumir.

A formação na escola normal passou, portanto, pelo processo de feminização, cujo modelo de ensino, moldado no cristianismo, instituiu um exemplo de mulher e formas de comportamento nas quais eram exaltadas as virtudes femininas como castidade e abnegação, forjando assim uma representação simbólica de mulher. Esse processo de feminização foi possibilitado para Jane Soares de Almeida (2006) porque “às mulheres que podiam ir à Escola Normal [...] ensinavam-se prendas domésticas e música juntamente com português, francês, aritmética, geografia e história, pedagogia etc”. (ALMEIDA, 2006, p. 73).

A ampliação das atividades no quadro de urbanização e industrialização brasileira com a ampliação do comércio, a maior circulação de jornais

e revistas, a instituição de novos hábitos e comportamentos, especialmente ligados às transformações urbanas, produziram novos sujeitos sociais, o que propiciou a entrada das mulheres no magistério, uma formação e profissão aceitável, uma vez que as mulheres eram “cuidadosas” para lidarem com as crianças. A sua inserção na docência não alteraria seu papel social, visto que cuidar de crianças e educá-las era seu “destino”, como descrito por Louro (2013).

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: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. (LOURO, 2013, p. 450). Era, pois, esperado que as meninas e jovens construíssem suas vidas pela imagem de pureza da Virgem”, implicando em um ideal feminino voltado para o recato e pudor, “a busca constante de uma perfeição moral, a aceitação de sacrifícios, a ação educadora dos filhos e filhas”. (LOURO, 2013, p. 447).

A formação das moças para o magistério foi considerada, portanto, uma atividade conveniente, decente, virtuosa, que envolvia entrega e doação. Exerceriam a profissão mulheres que tivessem “vocaçãõ”, mas acima de tudo, aquelas que fossem consideradas um “modelo de virtude” mulheres distintas, íntegras. Os atributos de missão e vocação, além da continuidade do trabalho do lar, eram continuamente explorados pelas instituições escolares e as mulheres poderiam, portanto, acessar a educação e os espaços públicos propiciados pela atuação no magistério.

A virtude considerada essencial à formação das moças incluía, dessa forma, uma formação que as levasse a serem cidadãs exemplares e boas esposas. O ideal de mulher prendada, virtuosa era corroborado pelos princípios e ensinamentos católicos e transmitidos a partir da educação, ou com a “clara destinação de formar as futuras esposas educadas, conhecedoras das necessidades do marido e dos filhos, alicerces do lar cristão e patrióti-

co, responsáveis pela segurança, harmonia e perenidade das famílias e da comunidade”, cabia ainda aos processos formativos a difusão do conceito de importância da família e sua função na conservadora sociedade brasileira (FERREIRA, 2014, p. 186).

A educação voltada para as mulheres sempre a acolheu como uma educadora por vocação. Além de ser uma pessoa que dispunha de todas as habilidades para ensinar às crianças os fundamentos básicos comuns a uma sociedade conservadora, como a porto-velhense da época, a mulher deveria ser educada conforme esses valores. Eram publicadas notas nos jornais que ressaltavam que a professora deveria pautar-se por um comportamento moral impecável e a elas cabia atender de forma assídua as exigências determinadas por um contexto sociopolítico. A exemplo trazemos um excerto do jornal *Alto Madeira*.

A verdadeira educação transforma almas, tornando-as virtuosas, dando-lhes os elementos de que carecem para serem felizes. A educação é o elemento transformador da humanidade, fazendo desaparecer da face da terra o egoísmo, a vaidade e o orgulho, víboras de cem cabeças que corroem a felicidade na terra. (ALTO MADEIRA, 1932, p. 2).

Aliada a essas prerrogativas de educação feminina, portanto, os princípios religiosos deveriam ser seguidos. Para Almeida (2007), a educação feminina acontecia marcada por questões culturais modeladas pela religiosidade. Desse modo, a educação feminina era moldada por rígidas normas sociais. A partir do excerto do jornal *Alto Madeira*, podemos ver que cabia à educação feminina o papel de tornar as mulheres almas virtuosas.

Muito embora o excerto do jornal tenha se referido à educação como um todo, notamos que o vocabulário usado esteve sempre envolto de termos os quais associamos às questões religiosas. De acordo com o texto, a educação transforma a humanidade para afastá-la da vaidade, egoísmo e orgulho, um dos pecados capitais que distanciam as pessoas da virtude, da salvação, do reino do céu, do Pai Celeste.

Os primórdios da Escola Normal Rural Nossa Senhora Auxiliadora

Para contextualizar o surgimento e implantação da ENRA pelas Filhas de Maria Auxiliadora, FMA, na região porto-velhense, apresentaremos o cenário no qual a cidade de Porto Velho estava inserida.

Os anos de contextualização da região no qual nos detemos referem-se ao ano de constituição do município de Porto Velho e criação do Território Federal de Rondônia, haja vista que nos preocupamos em ressaltar o período que antecedeu a chegada das irmãs salesianas na localidade, bem como o momento em que o, até então, Vale do Guaporé passou a ser denominado Território Federal, acarretando na considerável transição e mobilidade de pessoas no e para o estado. A Lei nº 757, de 2 de outubro de 1914, no Artigo 1º, instituiu o município de Porto Velho, à margem direita do Rio Madeira.

Art. 1º - Fica criado o município de Porto Velho, com sede na povoação de mesmo nome, à margem direita do Rio Madeira tendo os limites estabelecidos pelo Decreto nº 1.063 de 17 de março do corrente ano para aquele Termo Judiciário. (AMAZONAS, 1914, p. 1).

Foi instituído pela mesma lei, no artigo segundo que o governo poderia aproveitar as obras de saneamento realizadas pela companhia Madeira Mamoré Raylway Company e adquirir as terras necessárias para a fundação do município.

Art. 2º - O Poder Executivo fica autorizado a entrar em acordo com o Governo Federal, a Madeira Mamoré Raylway Company e os proprietários de terras para a fundação imediata da povoação, aproveitando na medida do possível, as obras do saneamento feitas ali por aquela companhia, e abrir créditos necessários à execução da presente lei. (AMAZONAS, 1914, p. 1).

Aos poucos, Porto Velho foi sendo habitada por seringueiros e trabalhadores, no período conhecido como Primeiro Ciclo da Borracha até os anos de 1920, para a construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré que durara de 1907 a 1912. Tanto no Brasil como no exterior foi contratada a

mão de obra utilizada na construção da Ferrovia Madeira Mamoré. (TADEU, 2010).

Porto Velho entraria em estado de letargia econômico-administrativa com a produção da borracha entrando em declínio na Amazônia e aos prejuízos financeiros que a Railway Company começou a ter, o que levaria ao enfraquecimento da produção de borracha em seu primeiro ciclo. (TADEU, 2010).

No período conhecido como o Segundo Ciclo da Borracha, ocorreu a assinatura do Tratado de Washington. A Amazônia havia se tornado um reservatório natural de borracha para a produção da borracha necessária para atender às demandas norte-americanas. Todavia, não havia trabalhadores suficientes para a produção em massa. O Tratado de Washington determinou que o governo norte-americano investisse no financiamento do crescimento da produção de borracha amazônica, em contrapartida, o governo brasileiro deveria enviar um número significativo de trabalhadores para os seringais (TADEU, 2010).

A partir de 1940, ocorreria um processo intenso de povoamento da região Norte, em especial em Porto Velho e adjacências. Na época, o presidente do Brasil, Getúlio Vargas, decidiu, unificar o Vale do Guaporé em um território único. Para Getúlio Vargas, presidente do país no período, era necessário “integrar a região ao cenário econômico do país”. (TADEU, 2010, p. 122).

Desse modo, em 13 de setembro de 1943, com o Decreto Lei nº 5.812 foi criado o Território Federal do Guaporé, formado por terras desmembradas dos estados do Amazonas (14%) e Mato Grosso (86%), composto por quatro municípios: Porto Velho – a capital, Santo Antônio, Lábrea e Gua-

jará-Mirim. O Presidente nomeou também governador e Secretário Geral³. (TADEU, 2010, p. 123).

Art. 1º - São criados, com partes desmembradas dos Estados do Pará, do Amazonas, de Mato Grosso, do Paraná e de Santa Catarina, os Territórios Federais do Amapá, do Rio Branco, do Guaporé, de Ponta Porã e do Iguassú. [...] § 3º O Território, do Guaporé terá os seguintes limites: - a Noroeste, pelo rio Ituxí até à sua foz no rio Purús e por este descendo até à foz do rio Mucuí; - a Nordeste, Leste e Sueste, o rio Curuí, da sua foz no rio Purús até o paralelo que passa pela nascente do Igarapé Cuniã, continua pelo referido paralelo até alcançar a cabeceira do Igarapé Cuniã, descendo por este até sua confluência com o Rio Madeira, e por este abaixo até à foz do rio Gi-Paraná (ou Machado) subindo até à foz do rio Comemoração ou Floriano prossegue subindo por este até à sua, nascente, daí segue pelo divisor de águas do planalto de Vilhena, contornando-o até à nascente do rio Cabixí e descendo pelo mesmo até à foz no rio Guaporé; - ao Sul, Sudoeste e Oeste pelos limites com a República da Bolívia, desde a confluência do rio Cabixí no rio Guaporé, até o limite entre o Território do Acre e o Estado do Amazonas, por cuja linha limítrofe continua até encontrar a margem direita do rio Ituxí, ou Iquirí; [...]. (BRASIL, 1943, p. 1).

Visando povoar a região, para Vargas, essa nacionalização deveria atingir o país por inteiro, buscando integrar as regiões periféricas. Esta integração se operaria por meio de políticas voltadas à modernização e ao desenvolvimento do interior. Para tanto, criou campanhas como a “Marcha para Oeste” e os territórios federais, como o Vale do Guaporé nas zonas de fronteira. Vargas pregava que bastaria “cuidar dessas gerações, defendendo-as contra as moléstias, preparando-as física e culturalmente, dando-lhes

3 O primeiro governador do Território foi o Major Aluizio Pinheiro Ferreira, nomeado pelo presidente Getúlio Vargas. O cargo de governador estava ligado diretamente à presidência da República, articulando as orientações do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores. Em alguns casos, o Secretário Geral podia substituir o governador do Território. (TADEU, 2010, p. 123)

educação moral e cívica para transformá-las em valiosos fatores do povoamento da região”. (VARGAS, 1940, p. 404).

Nesse discurso, Vargas explicitou que a colonização teria uma orientação técnica, tanto para a escolha das terras, como para a instalação dos colonos e seriam fundados “núcleos agrícolas, servidos de escolas rurais e aprendizados”, nos quais os filhos dos colonos recebam instrução e conhecimentos de lavoura, saneamento entre outros. Para isso estimulou a povoação por grupos de brasileiros ou “nacionais” que na região deveria se fixar e prosperar.

Saneamento e colonização – Essas possibilidades são evidentes, e o plano, já delineado de modo geral, compreende duas partes: saneamento e colonização. O saneamento terá feito com uma organização técnica de execução progressiva, até conseguirmos extinguir o impaludismo, existente apenas em algumas zonas do território amazonense. A propósito, convém observar que o clima da Amazônia, ao contrário do que muitos pensam, é geralmente salubre e possui condições favoráveis a uma vida saudável e ao trabalho produtivo. Prova-o o fato de encontrarmos, a cada passo, famílias numerosas e uma grande população infantil. O crescimento demográfico é evidente. E bastará cuidar dessas gerações, defendendo-as contra as moléstias, preparando-as física e culturalmente, dando-lhes educação moral e cívica para transformá-las em valiosos fatores do povoamento da região. É o que queremos fazer sem perda de tempo. A política povoadora será iniciada com grupos de nacionais que aqui se fixem e prosperem. Tal colonização também terá uma orientação técnica, tanto para a escolha das terras, como para a instalação dos colonos. Fundar-se-ão núcleos agrícolas, servidos de escolas rurais e aprendizados onde os filhos dos colonos recebam instrução e conhecimentos de lavoura (VARGAS, 1940, pp. 504-505).

Desse modo, ponderamos que levar a escola ao interior do país era uma das políticas de modernização pretendidas por Vargas e, portanto,

aliou-se aos salesianos, como no caso em estudo, para conseguir atingir esse fim, logo, favorecendo a instalação da ENRA em Porto Velho.

Da Escola Paroquial à Escola Normal Rural Nossa Senhora Auxiliadora

O início da história da escola das Filhas de Maria Auxiliadora remonta aos anos de 1925, quando o Papa Pio XI criou a Prelazia de Porto Velho, a partir da Bula papal *Christianae Religionis*.⁴ O Instituto é uma instituição educativa Salesiana que durante os anos de 1937 a 1946 foi denominado como Escola Normal Rural Nossa Senhora Auxiliadora. O ensino dava-se segundo a doutrina religiosa salesiana, destinada ao público feminino e a ENRA dedicava-se à formação de professoras.

As Irmãs Salesianas chegaram ao Amazonas, em 1923, nas missões de São Gabriel da Cachoeira e Taracuá. No ano de 1925 foi criada a Prelazia de Porto Velho, entretanto, as atividades das irmãs nos âmbitos hospitalar e educacional só tiveram início em 1930. Encontravam-se sob a jurisdição da Prelazia de Porto Velho as localidades de Guajará-Mirim, Santo Antônio e Humaitá. (ALTO MADEIRA, 1925, p. 2).

Figura 1: Mapa das localidades sob jurisdição da Prelazia de Porto Velho



Fonte: PRADO, 2017, p. 63.

Por esses caminhos, podemos estabelecer uma relação entre Estado, política e Igreja, o qual nos leva a compreender que, na época, nascia uma sociedade brasileira destinada à expansão do ensino. De acordo com Aranha (1996, p. 163), as propostas educacionais apresentavam a necessidade de uma escola pública, leiga, gratuita e obrigatória. Nos primeiros anos do Brasil República, “a Igreja Católica reagia de forma negativa às novidades positivistas atribuídas ao governo republicano, que na Constituição estabelecera a separação da Igreja e do Estado e a laicização do ensino nos estabelecimentos públicos”. (ARANHA, 2006, p. 299).

A educação das mulheres na ENRA

No início do século XX a finalidade da educação para mulheres já estava bem definida. Segundo o autor Riolando Azzi (2008), logo após a proclamação da República no Brasil, em 1889, nos principais centros urbanos do país, os colégios de padres e religiosos privilegiavam o regime de internato, merecendo destaque os colégios dos jesuítas, salesianos, maristas e lassalistas.

Tratava-se de preparar as moças para sua inserção progressiva na sociedade urbana, pautada pelos padrões burgueses de comportamento. Os colégios femininos contribuíram de forma expressiva para o abandono da antiga mentalidade rural, para a adoção das normas da sociedade emergente. Sob esse aspecto, o regime de internato, adotado na maioria dos colégios auxiliaram de forma poderosa na construção de vínculos associativos entre as alunas, até então presas fortemente aos laços familiares. (AZZI, 2008, p. 90).

Ao abordarmos a questão da educação das moças, não podemos nos esquecer a significativa relação entre educação e a catequese que prevalecia desde os tempos do Brasil Colônia. Dermeval Saviani (2008, p. 47) destacou que ao se considerar a educação como elemento para aculturação, temos na catequese sua “ideia-força”. Para Saviani, o ato de difundir conceitos religiosos para evangelizar e civilizar um povo com a intenção de contribuir para um conjunto de mudanças sociopolíticas de uma sociedade tem na catequese a sua origem. Para ele, foi a partir da catequese e da instrução que “o processo de aculturação da população colonial nas tradições e costumes do colonizador” foi cumprido (SAVIANI, 2008, p. 47). Na instituição em estudo, a catequese também foi um método utilizado para que as moças seguissem e defendessem a instrução salesiana na região. Outro autor, Thales de Azevedo (2002) também realizou estudos que apontaram o Brasil como a maior nação católica dos nossos tempos e destacou a organização de uma ativa elite católica que deveria expandir o sistema educacional católico no nível secundário e superior.

Alguns dos desenvolvimentos assinalados pelos líderes do pensamento e da ação religiosa são: 1º) a organização de uma ativa elite de católicos piedosos e instruídos; 2º) a popularização do culto eucarístico fomentado pelos grandes congressos eucarísticos nacionais e diocesanos, os quais promovem o aumento da freqüência dos sacramentos e uma integração religiosa mais completa de muitas pessoas, especialmente nos centros urbanos; 3º) a substituição gradual das antigas irmandades religiosas, [...]; 4º) a expansão do sistema educacional católico no nível secundário e, no universitário, a criação de universidades católicas (AZEVEDO, 2002, p. 34).

Esse mesmo autor fez uma ressalva: a partir da proclamação da República, a Igreja interessou-se em reorganizar sua estrutura e restaurar as ordens religiosas cujas comunidades haviam sido quase extintas devido ao fechamento dos seus noviciados nas últimas décadas do Século XIX. (AZEVEDO, 2002, p. 35).

Podemos ponderar, portanto, que os salesianos, em particular, as FMA, ao estabelecerem suas atividades educativas em Porto Velho, intencaram expandir sua área de influência avançando para a região Norte brasileira com a intenção de dar continuidade às ações salesianas, em específico, atuando no ensino secundário e na formação de professoras. Dessa maneira, cogitamos que as FMA encararam as meninas e moças porto-velhenses como aquelas que deveriam ser instruídas para dar prosseguimento à obra salesiana na região.

Almeida (2007, p. 48) destacou que o catolicismo no Brasil ocupou uma realidade na qual a religião produziu sentido e tomou um lugar significativo nas manifestações culturais brasileiras. Não obstante, o Brasil incorporou uma sacralidade original da “simbologia européia luso-cristã” que assumiu desmensurada proporção. Isso talvez tenha se devido a situação de carência, analfabetismo e ao abandono no qual a maioria da população brasileira se encontrava.

Em sua obra, Azzi (1999, p. 82) descreveu os princípios católicos que estiveram diretamente ligados à educação das mulheres, a qual estava restri-

ta ao espaço doméstico, distante da vida social onde o “risco de perder os valores morais era considerado mais frequente”. Esses princípios católicos foram escritos em Cartas Pastorais pelo bispo Dom Macedo Costa, a partir de um resumo de catecismo de conduta moral que delineava os valores que a Igreja desejava impor às mulheres.

Obrigações de uma jovem: 1º Ser muito modesta em todas as suas ações; 2º Andar acautelada a cada passo; 3º Ser grave e sempre decente nas falas e maneiras; 4º Gostar de estar em casa, e ajudar a sua mãe; 5º Aplicar-se de contínuo ao trabalho; 6º Raras vezes sair, e só por necessidade; 7º Aborrecer a vaidade nos vestidos e enfeites; 8º Evitar conversações indiscretas com pessoas do sexo diferente; 9º Detestar dissipações e profanos investimentos; 10º Amar os exercícios de piedade; 11º Ser muito franca, leal e amorosa para com sua mãe, e não ter segredos para ela; 12º Edificar com bom exemplo e doutrina seus irmãozinhos menores. (AZZI, 1999, p. 83).

Essas eram as ideias transmitidas a partir de uma educação cristã para as alunas em escolas administradas por Irmãs Salesianas. Ensinaamentos que envolviam os princípios da virtude da pureza para as jovens solteiras e da mulher casada para o lar e para o amor de seu marido e filhos.

Parece-nos que as FMA perceberam que a região Norte era pouco cuidada ou mesmo negligenciada pelos governantes brasileiros. Naquela região inexistiam escolas e ali poderia ser um campo vasto para que as concepções salesianas prosperassem. Consoante essa ideia, Ribeiro (1993) apontou que a maioria das mulheres no final do Século XX eram analfabetas ou, quando muito, conheciam as primeiras letras.

Dado o grau de subordinação da mulher no período, a maioria dessa faixa da população era analfabeta. Uma pequena parte era tradicionalmente preparada na família pelos pais e preceptores, limitando-se, entretanto, às primeiras letras e ao aprendizado das prendas domésticas e de boas maneiras (RIBEIRO, 1993, pp. 67-68).

Sopesamos que Porto Velho era uma cidade em desenvolvimento. A maioria da população encontrava-se nos trabalhos da Ferrovia Madeira Mamoré e em pequenos comércios pelo centro da cidade. As FMA constatarem que as moças, em sua maioria, não eram instruídas. Iniciar atividades com foco para o público feminino poderia atrair o olhar da sociedade para as iniciativas cristãs e aumentar o prestígio da instituição salesiana no local. Essa preparação das moças voltava-se à “formação na prática das virtudes, enobrecimento do espírito com o saber humano, educação pela doutrina católica e ornamentação cultural”, diretamente ligado ao lugar social que ocupava ou iriam ocupar as alunas (ORTIZ, 2014, p. 61). Nesse contexto, a autora referiu-se ao momento de transição para ingressar na vida urbana, burguesa e letrada e que, portanto, era repleta de limites e regras.

No que concernia às atividades educacionais, as religiosas FMA também tinham bem definida a finalidade da educação feminina. Era necessário preparar as jovens para se inserirem na sociedade urbana, de forma a seguir o padrão de comportamento considerado aceitável pela igreja. Os governantes das cidades perceberam que o processo de urbanização e modernização das cidades demandava que sua população fosse instruída, com isso, passaram a contar com o auxílio das instituições religiosas para educar as/os jovens. Em Porto Velho, essa educação voltou-se para a formação das mulheres para que elas instruissem as novas gerações no conhecimento das virtudes cristãs, das boas maneiras no espaço doméstico e social (AZZI, 2008, p. 91).

Ao estabelecerem-se em Porto Velho, no período correspondente aos anos de 1930 a 1935, com o Processo de nº 4.296 de 1931, as FMA deram início às atividades na Escola Paroquial ofertando os cursos Preliminar com 1ª, 2ª e 3ª séries, Preparatório, Curso Elementar com 1º, 2º e 3º ano e trabalhos manuais. Em 1932 fundaram a Escola de Trabalhos ofertando aulas de pintura, bordado, corte e costura, flores, culinária entre outros. Em 1933, as FMA implantaram o Ensino Infantil, com o curso Preliminar de alfabetização e o jardim de infância.

Até os anos de 1934 as aulas funcionaram em casas de taipa⁴ e a partir de 1935, as FMA mudaram-se para o novo edifício como se pode ver na figura 2 que mostra o prédio bastante suntuoso como eram comuns às construções da Igreja Católica. (IMA, 2003).

Figura 2: Fachada do Instituto Maria Auxiliadora, 1935



Fonte: Acervo do IMA. Porto Velho/RO.

As aulas passaram a funcionar no novo prédio e, conforme nos mostra a foto e o relato do Fiscal Escolar Aluizio Pinheiro Ferreira (IMA, 2000), era um prédio majestoso. A figura focaliza a fachada, de modo a chamar atenção para o específico do prédio, como as árvores, a calçada para caminhar e sua monumentalidade.

A escolha de construção desse prédio, um edifício monumental para a época, parece ter como objetivo destacar os investimentos realizados pelos salesianos em uma edificação construída e planejada para servir ao ensino, mas buscando finalidades próprias, isto é, ser reconhecido pela população como lugar de ensino, confortável, asseado e agradável às crianças e aos jovens, uma instituição integrada à igreja e à vida urbana.

4 Casa de taipa ou de pau-a-pique, comum em alguns locais do Brasil, feita de barro e madeira.

A partir de 1936, a escola passou a chamar-se Instituto Maria Auxiliadora e a oferecer o Ensino fundamental 1º grau menor (1ª a 4ª série, no Laura Vicuña de 1973 a 1976) e 1º grau maior (5ª a 8ª série, no IMA) bem como o Ensino Médio, de acordo com a Lei 5.692/71. Em 1976 adicionou o 2º grau profissionalizante (Magistério – professores de 1ª a 4ª séries, de 1976 a 1983); e Curso de Laboratorista de Análises Clínicas (de 1976 a 1980). Em 1936 o Curso Preparatório consistia em preparar as alunas para o Exame de Admissão, pois apenas com a aprovação nesse exame, é que poderiam ingressar no ensino Normal Rural (em 1937) ou Ginásial. Em 1937, as FMA implantaram o ensino normal rural, após a visita do governador do Amazonas Álvaro Maia a Porto Velho (IMA, 2000).

Com a implantação do curso normal, no ano de 1937, foram realizados os primeiros exames orais para as moças que haviam concluído o curso preparatório. O conteúdo dos exames atinha-se às disciplinas de Português, Matemática elementar, História da Pátria, Geografia, Ciências Físicas e Naturais, Desenho e Caligrafia. O dia do exame foi organizado pelas Irmãs Catarina Capelli e Elvira Pedrelli e contou com a presença de autoridades locais: o fiscal do Governo Estadual, Joaquim Valente, o Padre Antônio Peixoto, o Juiz de Direito da Comarca, José da Silva Castanheira e o prefeito municipal, José Ferreira Sobrinho (IMA, 1937).

A ata redigida na ocasião assinalou a satisfação dos presentes com o resultado da prova e ressaltou a competência e êxito das obras das Irmãs Salesianas quanto à formação de moças mestras, dedicadas e disciplinadas.

Não podia ser mais satisfatório o resultado desta prova, em que as alunas revelaram conhecimento cabal das diferentes matérias constitutivas do programa. Finalizado o ato, o Exmo. Sr. Dr. Juiz de Direito tomou a palavra, e em veemente improviso felicitou o corpo docente da Escola, na pessoa da sua diretora, pelo brilhante êxito da presente prova, enalteceu a atividade prodigiosa das Reverendas Irmãs Salesianas, e fez votos para que a instrução tivesse em toda a parte mestras tão dedicadas e sacrificadas. (CAPELLI, 1937).

No que se refere às exigências do ensino religioso, por ser uma instituição salesiana de ensino obrigatório, incluía outras atividades como aulas de Catecismo, Sacramento Diário e Oratório Festivo, todas as atividades envolviam os ensinamentos e fortalecia a educação pautada em valores cristãos.

Escola Normal Rural Nossa Senhora Auxiliadora: a formação de professoras normalistas rurais (1937-1946)

Na Escola Normal Rural Nossa Senhora Auxiliadora, a partir do ano de 1937, o curso normal começou a funcionar efetivamente. A instituição passou a ser reconhecida pelo governo como Escola Normal Rural, em 1938, e a ofertar o primeiro curso de formação de professoras em nível de segundo grau em Porto Velho (AZZI, 2002, p. 343). Na época, a direção do instituto cabia à Irmã Elisa Ferreira, a qual permaneceu com esse cargo até o último ano do curso normal rural, 1946, como consta no Histórico do IMA disponível no acervo da Instituição em estudo (IMA, 2003).

De acordo com os estudos de Marcela Gizeli Batalini e Diego Muller Fascina (2011), ao tratar-se da educação para as mulheres, a ideologia propagada permeava o pensamento da sociedade patriarcal: “preparar as mulheres para serem “boas” esposas, mães, donas-de-casa e viverem dentro da doutrina religiosa”. Nesse contexto, o desejo dos prelados era auxiliar na formação das moças dentro do modelo feminino católico, preparando as jovens para serem futuras mães de família e que, mais tarde, transmitissem uma sólida educação cristã aos filhos. (AZZI, 2008).

A criação da primeira escola normal rural de Porto Velho, a Escola Normal Rural Nossa Senhora Auxiliadora, nível médio, no ano de 1937 foi fruto de um projeto de educação nacional. Seguindo o contexto sociopolítico da época, as FMA aderiram à mudança de foco da educação que estava sendo ofertada para a população feminina. Almeida (2001) mencionou essa articulação em nível nacional marcados por um discurso tradicionalista de moral e ética cristãs.

As ligações entre Estado e a Igreja no plano do ensino rural são determinantes para a compreensão do significado e da importância do/da professor/a rural e de seu trabalho junto às comunidades do interior. A influência da Igreja e seus discursos possibilitou difundir-se concepções acerca do papel do/da professor/a, a própria noção de vocação para o magistério, encarando-o menos como uma profissão e mais como um sacerdócio. A valorização de parâmetros culturais rurais sob a visão do catolicismo são exemplos das relações que se estabelecem entre Igreja e educação rural. Enfim, pode-se dizer que a construção das identidades dos/das professores/as também era mediada pela Igreja e pelos discursos de uma moral e ética cristãs. (ALMEIDA, 2001, pp. 98-99).

Essa mesma autora ressaltou que as primeiras Escolas Normais mantinham vínculo com a Igreja. A autora também destacou a relação de proximidade entre Igreja e as pequenas comunidades rurais. Tanto a figura do padre era uma referência, representando autoridade moral, exemplo de conduta e de postura adequadas, quanto o/a professor/a, de certa forma, também deveria assumir esse lugar junto às comunidades. (ALMEIDA, 2001).

Esse papel fundamental da/do professora/professor, Sud Menucci (1934) já havia descrito. Para esse autor, uma escola para a formação de professores rurais, deveria ter pelo menos três diretrizes básicas: “formar um profissional entendido de agricultura, formar um professor que seja ao mesmo tempo um enfermeiro, formar um mestre que entre para o campo com a convicção inabalável de que precisa ser ali um incentivador de progresso, seja qual for o atraso, a desconfiança ou a hostilidade do meio”. (MENNУCCI, 1934, p. 138). Defensor da escola normal rural, mais tarde sua voz encontraria eco na configuração das escolas normais rurais que surgiriam Brasil afora, como a ENRA, marcadas e reconfiguradas, contudo, pela influência da Igreja e de suas preleções o que possibilitou difundirem-se concepções acerca do papel do/da professor/a menos como uma profissão e mais como um sacerdócio, como dito por Almeida (2001).

Cabe aqui uma ressalva, ao darmos visibilidade à educação das mulheres, estamos tratando de um conceito historicamente naturalizado, que se refere à mulher como sujeitos “naturalmente” destinados às atividades do lar, ficando reservado ao homem os espaços públicos, as relações de poder, proporcionando a disseminação do “valor superior do trabalho masculino”. (BOURDIEU, 2012, p. 76).

Consoante a isso, os estudos de Louro (2013) ressaltaram que “o sustento das famílias cabia ao homem; o trabalho externo para ele era visto não apenas como sinal de sua capacidade provedora, mas também como sinal de sua masculinidade”. (LOURO, 2013, p. 453).

Logo, na medida em que esse conceito ia perpassando a cultura da sociedade, ficavam divididos os ensinamentos e aprendizados que cada sexo exerceria. As prendas domésticas formavam o elemento principal do aprendizado feminino: pintura e bordados eram parte dos aprendizados escolares. Essa cultura de aprender atividades “para o lar” auxiliava a dar prestígio à figura da mulher e à própria instituição, uma vez que esta adquiria credibilidade, pois as atividades de ensino e de aprendizagem incluíam ações educativas que preparavam as mulheres para o trabalho doméstico e o cuidado com as famílias.

Na ENRA, os cursos elementar e normal aconteciam simultaneamente. As aprendizas deveriam concluir as disciplinas para que pudessem ser promovidas para o ano seguinte, e assim sucessivamente até à formatura. O curso normal rural era destinado à formação de professoras para atuarem nas escolas existentes e aquelas que seriam criadas em Porto Velho (PORTO VELHO, 1937).

Em 1940, ocorreu a formatura da primeira turma de normalistas, totalizando sete alunas formadas. O evento foi publicado na primeira capa do jornal Alto Madeira que divulgou uma nota comunicando para toda a sociedade que o evento aconteceria à noite, no teatro da própria escola.

[...] A seriedade com que são educadas as alumnas, o completo desenvolvimento do programma das Escolas Normaes, ampliado por aulas suplementares de prendas domesticas, e sobretudo a aprimorada formação religiosa ministrada pelas religiosas Filhas de Maria Auxiliadora, são a melhor garantia do diploma ganho pelas novéis professoras. É por isso que a população desta cidade, que tanto se sente orgulhosa quando applaude as alumnas do Collegio Maria Auxiliadora, [...] hoje com maior orgulho applaude estas sete prendadas senhoritas, primícias da Escola Normal Maria Auxiliadora. (ALTO MADEIRA, 1940, p. 1).

Na citação acima, aparece claramente que o desenvolvimento das aulas para as normalistas estava intimamente articulado às aulas de “prendas domésticas” e, sobretudo, marcado pela conscienciosa formação religiosa como convinha aos familiares e à sociedade porto-velhense.

Nessa linha de raciocínio, ponderamos que a escola buscava instruir as moças consoante as virtudes consideradas essenciais à formação de boas esposas e cidadãs exemplares, na qual o ideal de mulher prendada, virtuosa era corroborada pelos princípios e ensinamentos católicos e transmitidas a partir da educação, ou com a “clara destinação de formar as futuras esposas educadas, conhecedoras das necessidades do marido e dos filhos, alicerces do lar cristão e patriótico, responsáveis pela segurança, harmonia e perenidade das famílias e da comunidade”. (FERREIRA, 2014, p. 186).

No período de 1937 a 1945, estava em vigor o Governo de Getúlio Vargas, conhecido como Estado Novo. O Brasil vivenciava um amplo processo de industrialização do país. Com relação à matrícula de estudantes, durante a seleção nas escolas, persistia um aspecto discriminador e a continuidade de aplicação de exames e provas que tornavam o ensino cada vez mais seletivo, bem como prosseguia a recomendação explícita no Decreto-Lei N° 4.244, de 9 de abril de 1942, a Lei orgânica do ensino secundário, de encaminhar as mulheres para instituições escolares femininas.

TÍTULO III - *Do ensino secundário feminino*

Art. 25. Serão observadas, no ensino secundário feminino, as seguintes prescrições especiais:

1. É recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.
2. Nos estabelecimentos de ensino secundário frequentados por homens e mulheres, será a educação destas ministrada em classes exclusivamente femininas. Este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante, e dada especial autorização do Ministério de Educação.
3. Incluir-se-á, na terceira e na quarta série do curso ginásial e em todas as séries dos cursos clássico e científico, a disciplina de economia doméstica.
4. A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar. (BRASIL, 1942).

Nos anos de 1937 a 1946, a ENRA se dedicou a formar professoras normalistas rurais na cidade de Porto Velho. Portanto, houve a criação da primeira escola normal rural de Porto Velho, a Escola Normal Rural Nossa Senhora Auxiliadora, nível médio, no ano de 1937. (IMA, 2000). Parece-nos que a instalação do curso de magistério atendia a uma necessidade de expansão da Igreja, do conhecimento que padres e irmãs tinham da concepção da educação regional, da falta de instituições escolares e da necessidade que as Irmãs encontraram de fundar escolas para conquistar mais seguidores para suas causas.

Considerações

Ao enveredarmos pelos caminhos da História das Mulheres investigamos uma instituição de educação feminina em Porto Velho, atual capital de Rondônia, escolhendo como objeto de pesquisa no Mestrado em Educação, o Instituto Maria Auxiliadora, quando este iniciou suas atividades, em 1930, como Escola Paroquial. Mais tarde a instituição passou a ser denomina-

da Escola Normal Rural Nossa Senhora Auxiliadora e dedicou-se a formar professoras normalistas rurais em Porto Velho, nos anos de 1937 a 1946. É nesse período que nos detemos mais demoradamente em nossa análise.

Consideramos que a relevância dessa investigação se materializa na possibilidade de enveredar pelas fontes, pelos documentos, pelos caminhos da história da própria escola e da formação de professoras, buscando identificar o que os vestígios deixados pelo tempo têm a nos dizer sobre a história da formação de mulheres em Porto Velho, na ENRA no período em análise.

Percebemos que a educação das alunas na ENRA era, principalmente, voltada a uma educação conservadora e preservadora das tradições religiosas e socialmente construída. Quando professoras, deveriam difundir as regras religiosas transmitidas durante sua formação para os futuros alunos. As moças, além das disciplinas de conhecimentos gerais, aprendiam as prendas domésticas, como o bordado, o francês, a música, regras de etiqueta. As professoras deveriam ser formadas com as características consideradas femininas: paciente, afáveis, buscando na docência a extensão da maternidade, ampliando seu universo, que antes estava restrito ao lar e à igreja, para dentro das salas de aula.

Destacamos que formar professoras no IMA era, antes de tudo, oferecer uma sólida instrução moral e religiosa salesiana, incluindo a obrigatoriedade de frequência ao catecismo, aos sacramentos da confissão e comunhão como objeto principal da formação para as moças.

Compreendemos que havia uma conformação por parte da população portovelhense de que a educação proporcionada às moças pelas Irmãs Salesianas deveria contribuir para disseminar valores, condutas religiosas e morais, configurando um ideal de formação de uma mulher em consonância aos valores tradicionais do catolicismo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Vozes esquecidas em horizontes rurais: História de Professores**. 2001. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX**. In: SAVIANI, D., et al. *O Legado educacional do século XX no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2006.

_____. **Ler as letras: por que educar meninas e mulheres?** São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo: Campinas: Autores Associados, 2007.

ALTO MADEIRA. Prelazia de Porto Velho. **Alto Madeira**, Porto Velho, ano IX, n. 872, 31 out. 1925.

_____. Escola Parochial Feminina. **Alto Madeira**, Porto Velho, ano XV, n. 1.526, 3 fev. 1932.

_____. **Dia de orgulho para Porto Velho**. Alto Madeira, Porto Velho, ao XXIV, n. 2.452, 1 dez. 1940.

AMAZONAS. **Lei nº 757, de 2 de outubro de 1914**. Cria o município de Porto Velho com sede na povoação do mesmo nome, à margem direita do rio Madeira e dá outras providências, 1914.

AZZI, Riolando. **As filhas de Maria Auxiliadora no Brasil: Cem Anos de História**. 1º volume – Implantação do instituto: 1892-1917. São Paulo. 1999.

_____. **As filhas de Maria Auxiliadora no Brasil: Cem Anos de História**.

2º volume – A Consolidação do Instituto 1917-1942. São Paulo. 2002.

_____. **A Igreja Católica na formação da sociedade brasileira**. Aparecida/SP: Editora Santuário, 2008.

BACELLAR, C. **Uso e mau uso dos arquivos**. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.). *Fontes históricas*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008. p.23-79.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 20 de janeiro de 2017.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.812 de 13 de setembro de 1943** – Cria os Territórios Federais do Amapá, do Rio Branco, do Guaporé, de Ponta Porã e do Iguaçú, 1943. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del5812.htm> Acesso em: 11 ago. 2016.

BRAUDEL, Fernand. *Escritos sobre a História*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.

CAPELLI, Caterine. **Ata de Inauguração da Secretaria do Instituto N. S. Auxiliadora** – Atas Escolar Normal Rural – 1937 a 1942. Porto Velho, 1937.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos. **Economia Doméstica: ensino profissionalizante feminino no Triângulo Mineiro (Uberaba/MG – 1953-1997)**. Jundiá, Pacto Editorial: 2014.

IMA. **Histórico do Instituto Maria Auxiliadora**. Porto Velho, Instituto Maria Auxiliadora, 2000.

IMA. **Relatório de Inspeção** pelo Fiscal Escolar Aluizio Ferreira para o Diretor do Departamento de Educação e Cultura do Estado do Amazonas, em 7 de outubro de 1937. Porto Velho, Instituto Maria Auxiliadora, 1937.

MENNUCCI, Sud. **A Crise Brasileira de Educação**. 2. ed. São Paulo: Editora Piratininga, 1934.

ORTIZ, Fernanda Ros. **A Escola Normal de moças das elites: um estudo das práticas escolares, culturais e sociais do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora (1946 – 1961)**. 2014. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Trad. Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PRADO, Fernanda Batista do. **Entre o Oratório e a Profissão: Formação de Professoras na Escola Normal Rural Nossa Senhora Auxiliadora em Porto Velho/RO (1930-1946)**. 2017. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação Brasileira: A Organização Escolar**. 13. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

TADEU, Walfredo. **A nossa história**. Porto Velho: Sawa Editora, 2010.

TERRITÓRIO QUILOMBOLA VÃO GRANDE: ASPECTOS HISTÓRICOS

Francisca Edilza Barbosa de Andrade Carvalho¹

Sueley Dulce de Castilho²

Introdução

Ao longo da história do Brasil, os saberes relacionados às comunidades quilombolas foram silenciados, com dor e correntes. Para fazer calar a participação dos homens, mulheres e crianças que, como afirma Castilho (2011, p. 62), “implementaram inúmeras ações cotidianas, cujos feitos e nomes a História oficial quase nunca registrou”. No entanto a resistência negra foi marcada por atos de coragem, demonstrados por meio de insubmissão às condições de trabalho, revoltas, organizações religiosas, fugas e organização de sociedades alternativas como os mocambos ou quilombos, mecanismos de oposição à estrutura escravocrata que se estabeleceu no Brasil.

Este estudo apresenta um recorte da pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, intitulada “Educação Escolar Quilombola na Comunidade Baixo - Barra do Bugres/MT: avanços e desafios” vinculada à linha de pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), cujo principal objetivo consiste em analisar em que medida e como a Escola Estadual José Mariano Bento realiza um projeto pedagógico alinha-

1 Mestra em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT. Membro do Núcleo de Educação e Diversidade - NEED/UNEMAT. Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Quilombola - GEPEQ

2 Professora do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de Pesquisa Movimentos Sociais e Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Pesquisadora sobre Quilombos contemporâneos e culturas afro-brasileiras. Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Quilombola - GEPEQ

do com a história das comunidades do território quilombola Vão Grande. O recorte da pesquisa sobre o qual este estudo pretende se debruçar tem como objetivo refletir sobre os marcos de formação da Comunidade Baixo.

Quanto à organização textual, este estudo está dividido em quatro partes, a primeira parte descreve os aspectos metodológicos nos quais a pesquisa foi realizada, a segunda parte apresenta uma breve contextualização do Território Quilombola Vão Grande, descreve e analisa sua formação, a quarta e última parte apresenta as considerações finais das ideias e discussões apresentadas neste estudo.

Aspectos Metodológicos

Os trilhos de investigação exigidos pela pesquisa qualitativa “Educação Escolar Quilombola na Comunidade Baixo - Barra do Bugres/MT: avanços e desafios” se delineiam a partir da descrição densa da etnografia proposta por Clifford Geertz (2008). As técnicas e procedimentos de coletas de dados utilizados na pesquisa estão de acordo com os pressupostos de Lüdke e André (1986).

Para refletir sobre a história das Comunidades, entrevistamos cinco idosos considerados como Guardiões da Memória, visto que as histórias das Comunidades, por eles narradas, contribuem para fortalecer a identidade cultural dos mais jovens. As informações das entrevistas, foram trianguladas com dados apreendidos na pesquisa bibliográfica e documental, nas certidões de nascimento e casamentos, no Instituto de Colonização e Reforma Agrária/Incra, no Instituto de Terras de Mato Grosso/Intermat, no Diário Oficial de Mato Grosso, na biblioteca do Museu do Índio, dentre outras fontes.

Para a realização da análise dos dados, a pesquisa, associou a Análise Etnográfica proposta por Geertz (2008) aos paradigmas da Análise de Conteúdo. Para Minayo (2007), essa análise permite caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do

que está sendo comunicado. No próximo subtítulo apresentamos uma breve contextualização do Território Quilombola Vão Grande.

Território Quilombola Vão Grande

O Território Quilombola Vão Grande está localizado no Complexo da Serra das Araras, há 80km da sede do município de Barra do Bugres-MT e aproximadamente 240km de Cuiabá. É importante esclarecer que “Vão Grande” ou Território Quilombola Vão Grande é a região geográfica que congrega cinco comunidades: Baixio, Camarinha, Morro Redondo, Vaca Morta e Retiro. É assim conhecida, tanto pelos moradores da comunidade, quanto pela comunidade externa, sendo a última expressão, mais usada depois que se iniciaram os processos de certificação das terras que o compõe, pela Fundação Palmares (CARVALHO, 2016).

A região, onde está localizada o Território Vão Grande, tem uma das mais lindas belezas cênicas do Estado, conserva intactos cânions, grutas, rios, nascentes, e plantas nativas. A Região também guarda histórias e memórias dos homens e mulheres que ali vivem por séculos, em um esforço contínuo de preservar seus saberes e suas tradições. A paisagem contrasta dois modos de vida: o das grandes fazendas, e o das comunidades tradicionais que congregam o solo sagrado do Território Quilombola Vão Grande, para quem “terra” é a própria “vida”.

A memória coletiva dos moradores indica três marcos de formação da comunidade: a) a presença de Silva Velho, a quem todos se referem, como o primeiro morador da região de Vão Grande; b) a presença dos negros fugidos, que formaram quilombos na região de Vão Grande; c) os antepassados, membros da família, pais, avós, bisavós, que ocuparam a “terra comum”, devoluta.

A seguir, nosso esforço se concentra na tentativa de descrever cada uma das etapas mencionadas; é importante esclarecer que, em relação aos aspectos históricos relacionados aos antepassados, ater-nos-emos ao núcleo

familiar constituído pelas Comunidades Baixio, Camarinha e Morro Redondo, a fim de compreender a história da Comunidade Baixio, lócus desta pesquisa. A seguir buscamos descrever e analisar a formação do Território Quilombola Vão Grande.

Aspectos Históricos em Comum

O imaginário dos moradores das Comunidades Baixio, Camarinha, Morro Redondo, Retiro e Vaca Morta se referem a “Silva Velho” como sendo “o primeiro que chegou” na região de Vão Grande. Inúmeras histórias são contadas sobre a sua vida. Sua presença marca o imaginário dos moradores da região. As narrativas se repetem em cada comunidade reafirmando a presença lendária dele na formação da comunidade:

O primeiro que abriu foi Silva Velho [...] Lá perto do Juzimar tinha um laranjal que era do Silva Velho e ia até a beira do rio (JOSÉ AMBRÓSIO, 66 anos).

Depois desse é que nós somos dessa descendência. Foi criando gente. Até que criou o meu pai, criou nós e nós está vivendo até hoje, aqui dentro (MAXIMIANO, 73 anos).

Quem abriu primeiro aqui foi Silva Velho, a tapera dele é pra lá da Salobra, não tem a ponte da Salobra? Então ali era tratado de Silva Velho, só que nem eu não lembro, né. Intonsse ele abriu aqui, não tinha ninguém (CONSANTINO, 90 anos).

Não há, entre os moradores, quem não conheça a história de Silva Velho, e o imenso laranjal que ele plantou. Há quem diga que ele virava lobisomem e tinha os olhos vermelhos como fogo. Outros afirmam que ele chegou fugido, buscando esconderijo em meio às serras, nas distantes terras devolutas; outros acreditam que ele tenha sido um bandeirante, que passou nessa região: “Do Silva Velho, diz que ele virava lobisomem onde ele cres-

ceu, por isso ele veio fugido da mãe e do pai. Então casou com uma mulher chamada Celidônia e fez morada aqui” (MAXIMIANO, 73 anos).

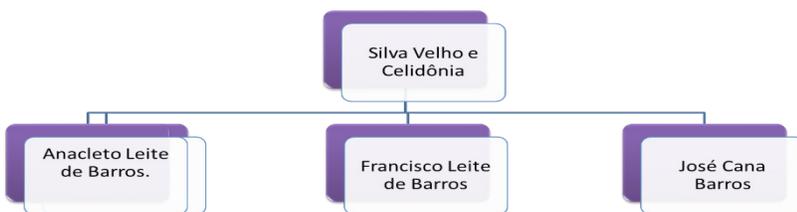
Nas narrativas dos moradores, nas conversas informais, não encontramos ninguém que se arriscasse a falar do período ou ano que Silva Velho chegou à região, a presença dele parece ser mítica. Embora o imaginário da comunidade também sugere indícios da família, formada por Silva Velho:

Foi o Silva Velho que abriu aqui, ele veio abriu aqui e teve esses três filhos: José Cana Barros, Anacleto Leite de Barros, Francisco Leite de Barros (MAXIMIANO, 73 anos)

Da mulher do Silva Velho, a gente só sabe o primeiro nome: Celidônia (CONSTANTINO, 90 anos).

Com base nas informações, apreendidas nas entrevistas, organizamos a árvore genealógica da família de Silva Velho; nossa intenção, ao apresentar as árvores genealógicas, é situar o leitor no universo que forma a região Vão Grande, e as Comunidades que a constitui, a fim de lançar luz à formação das famílias. Nessa primeira imagem, vê-se a família de Silva Velho:

Figura. 1: Família de Silva Velho



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

No entanto, apesar de todas as entrevistas fazerem referência a Silva Velho, não encontrei registros documentais sobre ele e sua família. Embora os sobrenomes “Leite” e “Silva”, sejam os mesmos sobrenomes das famílias que formam a constituição familiar nas Comunidades Retiro e Vaca Morta.

Outra curiosidade relacionada aos sobrenomes dos primeiros moradores das Comunidades Retiro e Vaca Morta é que o primeiro explorador de poaia, que chegou ao município, chamava-se “Pedro Torquato Leite da Rosa” e, conforme as entrevistas realizadas, os sobrenomes “Leite” e “Rosa” denominam os moradores mais velhos, citados nas narrativas. Cabe reiterar, no entanto, que, apesar da história das Comunidades Retiro e Vaca Morta serem muito dignas de análise, nesta pesquisa, debruçar-nos-emos mais profundamente sobre a história da Comunidade Baixio.

Os Quilombos

Quanto à existência de quilombos na região Vão Grande, as narrativas dos entrevistados são unânimes em afirmar que, outrora, aquela região deu lugar à morada de pessoas que foram escravizadas e encontraram abrigo entre as serras.

Quando a gente morou por lá tinha os buracos onde eles faziam enterro de ouro, quando mudamos pra lá eles já tinham mudado pra outra terra, lá tinha muito buraco para enterrar ouro (ANA LIMA, 104 anos).

Aqui, tinha os mucambos, nesse tempo era feito cerca com valeta (CONSTANTINO, 90 anos).

Paula (1952), no Relatório da Comissão Rondon, escrito nos anos de 1941-1942, faz referência à existência do quilombo na região:

Este planalto estreita-se na altura da cabeceira do Jaucoara, formando na vertente oposta as escarpas onde se acham as cabeceiras do ribeirão Salobra Grande, prolongando - se em cordão do lado do Jaucoara e de outro lado forma um labirinto de contrafortes ao meio dos quais, **se encontra o sítio chamado quilombo, nome este devido ao fato de ali terem vivido homiziados, protegidos pela inacessibilidade do terreno, muitos cativos foragidos** (informes obtidos no próprio local) (PAULA p. 42, grifos meus).

A Serra das Araras também era conhecida como Serra dos Quilombos, o que pode confirmar a presença de formações quilombolas na região de modo a influenciar a denominação, como os moradores se referiam à serra:

O primeiro desses contrafortes é aquele que separa as águas do Rio Cuiabá das do rio Paraguay, atravessado pela linha tronco, adiante de Rosário de Oeste, e pelo ramal do rio das Flexas, na Campina e Jacobina. Elle se estende de N. E. para o S.O. **tomando nomes locais diversos, como: Serra da Quitando, da Curupira, das Arras, do Quilombo, da Jacobina** etç (RONDON, 1974, p. 416, grifos meus).

Terra em comum

Os moradores afirmam que a origem da terra, na qual foram constituídas as comunidades, é “terra comum”, ou seja, as terras eram devolutas:

Meu pai que abriu aqui, quando meu pai chegou aqui não existia fazendeiro no mato grosso, não tinha mesmo, essa estrada que tem aqui que tão andando hoje, meu pai que fez, então eu fiz dali da bocaina até lá onde fala Berge, então eu que abri e pra lá tem outra bocaina que sai atrás da serra pra lá meu pai que abriu, mas não existia ninguém, meu pai que abriu, aqui as terras era tudo comum (CONSTANTINO 90 anos).

Nesse tempo a terra era comum, lá na Camarinha meu pai que abriu com meu avô, José Pio Rodrigues e com meu tio Mané Legário que é irmão do pai da minha mãe, com Tomé dos Santos que é tudo irmandade. Eles que abriram esse trieiro até chegar pros lados de Cárceres (ANA, 104 anos).

Os documentos referentes às Comunidades Baixio, Vaca Morta e Retiro, no Incra e na Intermat, atestam que as terras que constituem as comunidades são devolutas, confirmando assim a informação dos moradores.

Estudos recentes afirmam que, por todo território brasileiro, as comunidades negras rurais se organizaram constituindo um campesinato negro. Silva (2015) afirma que a forma de acesso à terra, de maior protagonismo entre a população negra, foi a ocupação de terras devolutas por famílias negras durante e após a abolição. Segundo o mesmo autor, muitas dessas comunidades negras rurais vêm se autodefinindo como remanescentes quilombolas. De acordo com estudos recentes, a organização de campesinato rural é uma prática comum principalmente no final do século XIX e início do século XX, como é o caso de 44 comunidades na Bahia (SILVA, 2015).

Esse parece ser o caso das Comunidades Baixio, Camarinha, Morro Redondo, Retiro e Vaca Morta, que se organizaram em terras devolutas, constituindo um campesinato negro no município de Barra do Bugres, onde vem permanecendo por mais de duzentos anos, resistindo a conflitos por disputa de terra, buscando soluções que pudessem lhes garantir a permanência, até que, a partir de 2005, tiveram suas terras reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares.

Gomes (2006) discorre sobre a existência de um campesinato, predominantemente negro, constituído e articulado por libertos, mascates, escravos, taberneiros, lavradores, vendeiros, roceiros, pequenos arrendatários e quilombolas. Em muitas regiões, alguns quilombos foram praticamente identificados como comunidades camponesas.

De acordo com Anjos (2009) as comunidades quilombolas emergiram e estão presentes neste momento histórico, apresentando uma visibilidade no movimento do campesinato brasileiro e dentro das demandas políticas e afirmativas e de reparação social do País. Para o referido autor, esse processo ocorre dentro de um contexto de luta política, sobretudo de conquistas e reivindicações do Movimento Negro e da Comissão Nacional de Articulação dos Quilombos (CONAQ) e de uma rede de entidades negras organizadas e representativas com ações desde os anos 1980 em todo Brasil.

De acordo com Dona Ana de Lima, 104 anos, quando sua família chegou à região de Vão Grande, a “terra era comum”, e “não tinha esse de

comprar a terra”. Suas palavras são confirmadas por Silva (2015), ao mencionar que, nas décadas finais do século XIX e início do século XX, a forma mais usual de acesso a terra era a ocupação de terras devolutas, período em que não era utilizada nenhuma categoria formal de acesso a terra. Na entrevista com o Senhor Constantino, 90 anos, ele retrata, ao mencionar o convívio com os fazendeiros e com as cercas por eles trazidas, a mudança na forma tradicional de acessar a terra e de se relacionar com ela:

Quando meu pai abriu aqui, Cuiabá [capital de Mato Grosso] era uns barracãozinhos de palha. Não tinha fazendeiro no Mato Grosso. Então ai nesse tempo era comum não tinha cerca, não tinha nada de cerca em parte nenhum. Aí era tudo comum depois que os fazendeiros chegaram, trouxeram as cercas (CONSTANTINO, 90 anos).

A ausência da cerca é lembrada com carinho, “era tudo comum”, dizem os guardiões da memória, remetendo-se a um tempo em que os fazendeiros ainda “não existia no Mato Grosso”. A ausência da cerca parece simbolizar um tempo de outrora que não havia, sobretudo, ambição e individualismo, mas, sim segurança e partilha, que, no entanto, foi rompido por um projeto que não atende aos interesses da comunidade. Ao lembrar a ausência da cerca, e das alegrias que existiam nesse tempo, os guardiões da memória fazem lembrar as palavras de Dom Pedro Casaldáliga:

Malditas sejam todas as cercas!
Malditas todas as propriedades privadas
Que nos privam de viver e de amar!
Malditas sejam todas as leis,
Amanhadas por umas poucas mãos,
Para ampararem cercas e bois
E fazer da TERRA escrava
E escravos os homens.
(CASALDÁLIGA, 1978)

Durante a realização das entrevistas e nas conversas informais, observei uma queixa constante relacionada aos conflitos pela posse da terra. A presença de grandes fazendas em meio ao território pode desvelar um quadro de abuso e de apropriação indevida. De acordo com Silva (2014, p.59) “as Comunidades que ali se estabeleceram, desde o século XIX, estão cercadas por fazendas, pois muitos dos antigos moradores tradicionais foram perdendo suas posses”. É importante ouvir a voz dos Guardiões da memória:

Muito tempo depois o fazendeiro foi entrando né, nós pobre [suspiros]. Ai o fazendeiro achou boca né, hoje o fazendeiro tomou. Nós temos mesmo, mas só que tá dentro da fazenda dos outros. Foi assim que foi tomado. Nesse tempo nós não sabia nem, não tinha nem estrada pra banda da cidade. Foi tomando, tomando, tomando, hoje é fazenda pra toda parte (CONSTANTINO, 90 anos).

Eu briguei oito anos para começar esse papel, ai ele falou pra mim [...] o caminho é um só com fazendeiro é perigoso morte. [...] botaram sete vezes jagunço em mim e oito vezes polícia por causa da terra. Ai a lei era deles (CONSTANTINO, 90 anos).

Mas passamos um pouco de dificuldade sobre fazendeiro essas coisas [...] Os fazendeiros, querendo toma aqui e ele ia toma porque a gente não tinha maior força né e o fazendeiro passava ali, na porta da minha casa, todo dia e passava pra cá e passava pra lá (MAXIMIANO, 73 anos).

Os conflitos citados pelos Guardiões da Memória marcam a história da luta pela terra, que permeiam todas as comunidades quilombolas do município de Barra do Bugres e região. A expulsão dos quilombolas de suas terras é apenas uma das estratégias do grande capital para “exterminar” aqueles que de alguma forma se opõem ao seu projeto. Os registros de conflitos podem ser verificados também nas informações apontadas na página oficial da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPRIR, que,

em 30 de julho de 2009, noticiou o conflito fundiário envolvendo as Comunidades Quilombolas Voltinha e Vãozinho, situadas no município de Porto Estrela, nas proximidades da região de Vão Grande.

A denúncia apresentada no site da SEPRIR e as narrativas dos Guardiões da Memória do Território Quilombola Vão Grande revelam as muitas faces de uma mesma moeda: O cenário de ameaça e morte que envolve as comunidades quilombolas brasileiras e se repetem em outros territórios, como é o caso dos povos indígenas e dos trabalhadores rurais em assentamentos/acampamentos de Reforma Agrária.

A história dos quilombos não se limita à resistência à escravidão. Ela está imersa nos processos de resistência ao padrão de poder, apropriação, expropriação da terra, imposto aos africanos escravizados e a seus descendentes. Os povos quilombolas têm consciência dessa relação persistente entre sua história e as lutas pela manutenção de seus territórios. Nessa tensa relação, têm construído e afirmado a sua consciência do direito à terra e ao território e, nesse sentido, aproximam-se das lutas dos movimentos sociais do campo (Parecer CNE/CEB, p.16, N°:16/2012).

Nesse universo de ameaça e morte provocado pelo latifúndio e patrocinado pelo capital, também é possível constatar que os povos que vivem no/do campo são sujeitos a situações semelhantes.

Aspectos Específicos na Formação do Núcleo Familiar

Em relação aos aspectos históricos específicos na formação do núcleo familiar, composto pelas Comunidades Camarinha, Morro Redondo e Baixio, localizadas na margem direita do Rio Jauquara, que pertencem ao município de Barra do Bugres, onde fica a Escola José Mariano Bento, o marco mais antigo, retratado pela memória dos moradores indica a chegada de duas famílias: Manoel Veríssimo de Lima com sua esposa, Ana Paes Rodrigues e Sabino Maciel com sua esposa, Serafina Maria da Cruz.

Dona Ana, narra como os seus pais, Manoel Veríssimo de Lima e Ana Paes Rodrigues, mudaram para a região do Vão Grande:

Eu nasci no município de Rosário Oeste, num lugar que chamava Salobra, minha vó morava lá e lá que eu nasci. Meu pai é Manoel Veríssimo de Lima e minha mãe é Ana Paes Rodrigues. Nós mudamos num lugar que chamava Juquarinha, daí nós mudou num lugar que chama Camarinha [...] nesse tempo a terra era comum, lá na Camarinha meu pai que abriu com meu avô, José Pio Rodrigues e com meu tio Mané Legário que é irmão do pai da minha mãe, com Tomé dos Santos que é tudo irmandade. Eles que abriram esse trieiro até chegar pros lados de Cárceres. Esse pra banda da figueira foram eles que abriram tudo ai. Eles que abriram esse vão de mato bonito demais pra mode fazer roça. Um roçou um pedaço outro foi roçando outro, ai foi juntando gente (ANA LIMA, 104 anos).

Quando perguntei à Dona Ana, onde o pai dela morava antes de vir para o Vão Grande, ela me disse “Meu pai morava na beira do rio Cuiabá, pequenininho ele atravessava o rio de Cuiabá de um lado para o outro. Antes, eles com a mãe dele, que chamava Maria Luzia, morava no Diamantino, depois foi para a beira do rio Cuiabá”

Perguntei como Manoel Veríssimo de Lima conheceu Dona Ana Rodrigues, dona Ana Lima informa que os pais se conheceram na Salobra: “Quando ele era rapaz novo, andava demais e conheceu minha mãe na Salobra, onde ela morava com o pai dela que era José Pio Rodrigues e a mãe dela Izabel Rainha da Úngria, e os irmãos: Mané Legário, Tucanto e Tomé dos Santos”.

Dona Ana fala do tempo em que seu pai foi lutar na guerra: “Eu sou da era de 12, minha irmã mais velha é da era de 2, no tempo de guerra de Totopás que minha mãe ficou de barriga grande [grávida]de Inácia, minha irmã, aí meu pai ia na guerra quando vem já estava com nenenzinho”. A guerra, mencionada por Dona Ana, trata-se do conflito armado liderado por Antônio Paes de Barro, conhecido por Totó Paes, com um contingente

aproximado de 3.000 homens, entre os quais havia lavradores e seringueiros (FRANCO, 2014).

O Senhor Constantino narra como o pai chegou à região:

Meu pai quando abriu ali, Davi Correia, era coronel do exército, é mais velho que Junqueira, era rapazinho novo, ele veio por lá e falou Manezinho fica com essa bocaina aqui, não existia fazendeiro no mato grosso nenhum, cria seus filhos, arruma uma mulher casa, cria seus filhos, aqui na bocaina e não dá pra ninguém. E assim ele fez, quando ele era rapaz, ele fez uma roça e bicho comeu tudo, o bicho era demais. Ai foi chegando mais companheiro da idade dele e foi abrindo tudinho (CONSTANTINO, 90 anos).

Dona Ana, apesar de seus 104 anos de idade, fala com lucidez sobre sua família, quem eram seus irmãos, pais e avós:

Das irmandades que tem ainda é eu e Constantino, o Cutá. Cutá é o caçula, primeira é a comadre Inácia, comadre Joana, daí a compadre Manoel Izabel, comadre Bruna, daí é eu, e tem um que o Bernadinho que mataram, ai é Balbino, tem Maria Eulália, Sabrina daí é Brígida, Constantino. Eu dei na entrada do 104 anos, 103 já ta encerrado, enterei em 24 de agosto dia de São Bartolomeu[...] Meu avô é José Pio Rodrigues que era Paes da minha mãe e minha mãe é Ana Paes Rodrigues e meu pai é Manoel Veríssimo de Lima e pai de minha mãe que é José Pio Rodrigues, o minha vó se chamava Isabel, mãe de meu pai se chamava Luiza, o pai do meu pai é José Mané (ANA, 104 anos).

De acordo com as narrativas, Manoel Veríssimo de Lima se casou com Ana Paes Rodrigues; ele é conhecido por seus descendentes como Papai Lima e ela por Mãe Ana; desse matrimônio nasceram sete filhas e quatro filhos; a figura 2 apresenta a formação familiar de Manoel Veríssimo de Lima e Ana Paes Rodrigues:

Figura: 2/Família Manoel V. Lima e Ana Paes Rodrigues



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O documento mais antigo sobre a origem das famílias é o registro de nascimento de Dona Serafina Maria da Cruz, feito sob ordem judicial, o documento foi feito quando Dona Serafina faleceu. Como ela não tinha nenhum documento, foi necessário fazer o registro de nascimento para com ele fazer o registro de óbito.

Do casamento entre Sabino Maciel e Serafina Maria da Cruz nasceram sete filhos e três filhas.

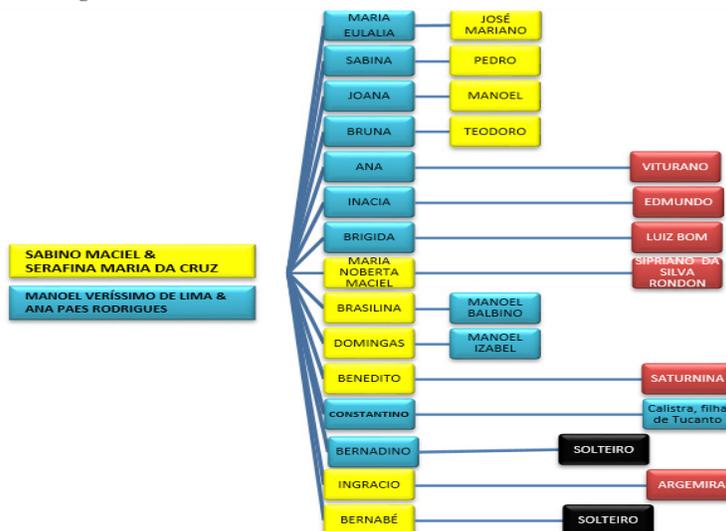
Figura: 3/Família Sabino Maciel e Serafina Maria da Cruz



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Os primeiros casamentos ficaram assim constituídos: seis casamentos foram realizados entre os filhos de Manoel Veríssimo e Sabino Maciel; seis foram constituídos com moradores de comunidades próximas; um foi constituído entre a própria família de Manoel Veríssimo de Lima, pois Constantino casou com a prima, filha de Tucanto, irmão de Ana Paes Rodrigues. A figura 3 revela a formação dos primeiros núcleos familiares que povoaram as Comunidades Baixo, Camarinha e Morro Redondo.

Figura: 4/Família Sabino Maciel e Serafina Maria da Cruz



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Sobre os casamentos, o Senhor Constantino, 90 anos, afirma que Benedito Porfirio de Maciel casou com Saturnina, que morava “pra diante de porto estrela uns 18 quilômetros”; O Ingrácio Maciel casou com Argemira, “que é do Vãozinho”; A Brígida Viúva Lima casou com Luiz Bom “gente do

lado do coqueiro”; A Inácia de Lima casou com Edmundo “que era gente do lado do coqueiro, era onde Davi Correia morava”.

É possível interpretar que, na medida em que os núcleos familiares cresciam, dava-se início a novo processo de ocupação do espaço, de modo que assim se constituíram cada comunidade: Morro Redondo, Camarinha e Baixio.

Conforme assinala o Senhor Maximiano, 73 anos, a Comunidade Baixio foi formada, quando seu pai, José Mariano Bento casou com Maria Eulália de Lima e construíram a primeira casa do lugar que hoje é denominado Comunidade Baixio. A casa que abrigou o casal e os filhos deles, também acolheu a escola, onde muitos ensaiaram as primeiras letras; e depois de testemunhar tantos cantos e encantos a casa se fez templo, lugar de adoração.

O casal morou por toda a vida na Comunidade Baixio, criou os filhos, que foram casando e povoando essa parte da região de Vão Grande. Na Comunidade Baixio, todos os moradores são descendentes de José Mariano Bento e Maria Eulália de Lima, e conseqüentemente são também descendentes do casal Sabino Maciel e Serafina Maria da Cruz; e do casal Manoel Verissimo de Lima e Ana Paes Rodrigues.

O Senhor Maximiano Bispo Bento, 73 anos, é morador da Comunidade Baixio, é casado com Dona Benedita, na Comunidade Baixio criou seus onze filhos. Muitos dos filhos dele moram na Comunidade, alguns foram embora para estudar e trabalhar. De acordo com ele, seu sobrenome é “Bento”, porque quando o seu pai, José Mariano Bento, foi registrado ele não recebeu o sobrenome dos pais, Sabino Maciel e Serafina Maria da Cruz, sendo ele o único dos onze filhos do casal que não se chamou Maciel, devido a uma promessa. Dessa forma, os filhos de José Mariano Bento também receberam o sobrenome “Bento”.

No silêncio da noite, o imaginário dos homens e mulheres quilombolas vai se constituindo e fornece elementos essenciais para compreender as representações que eles têm do território. As histórias que constituem esse

imaginário coletivo também podem ser compreendidas como explicações para garantir a permanência no lugar e justificar sua formação.

Considerações

Os resultados da pesquisa desvelam a ausência de registro escrito da história do Território Quilombola Vão Grande, embora, seus moradores venham permanecendo por mais de duzentos anos nesta região, resistindo a conflitos por disputa de terra, buscando soluções que pudessem lhes garantir a permanência. A história da comunidade é preservada por meio da ação dos Guardiões da memória, que ao recontar a história das comunidades, fortalecem a identidade cultural dos mais jovens. Nas entrevistas tanto com os Guardiões, quanto com as pessoas mais jovens afirmam da importância de saber a história da comunidade.

Quanto a formação das comunidades, em suma, os resultados revelam que o imaginário dos moradores, sugere que há aspectos históricos em comum, entre as cinco comunidades e que há, também, aspectos históricos específicos, em cada uma delas. Quanto aos aspectos em comum entre as cinco comunidades, o imaginário dos moradores indica: a) a presença de Silva Velho, como primeiro morador da região de Vão Grande; b) a existência de quilombos na região; c) a formação de um campesinato negro organizado em terra devoluta.

Quanto aos aspectos específicos entre as Comunidades da região de Vão Grande, a memória dos moradores sugere a existência de dois núcleos familiares, um em cada lado do Rio Jauquara, sendo que o primeiro foi responsável pela criação das Comunidades Retiro e Vaca Morta e o segundo, responsável pela fundação das Comunidades Baixio, Camarinha e Morro Redondo.

Em relação aos aspectos históricos específicos na formação do núcleo familiar, composto pelas Comunidades Camarinha, Morro Redondo e Baixio, o marco mais antigo, retratado pela memória dos moradores indica

a chegada de duas famílias: Manoel Veríssimo de Lima com sua esposa, Ana Paes Rodrigues e Sabino Maciel com sua esposa, Serafina Maria da Cruz. Os filhos e filhas destes dois casais povoaram a região e iniciaram a formação dos núcleos familiares, composto pelas Comunidades Baixio, Camarinha e Morro Redondo.

A formação da comunidade Baixio tem início, quando, José Mariano Bento (filho de Sabino Maciel e Serafina Maria da Cruz) e Maria Eulália (filha de Manoel Veríssimo de Lima e Ana Paes Rodrigues de Lima) casaram e construíram a primeira casa do lugar que hoje é denominado Comunidade Baixio.

Referências

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Territórios étnicos: o espaço dos quilombos no Brasil. In:

SANTOS, Renato Emerson dos. **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na geografia do Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2009.

BRASIL. **Parecer 16/2012 da CEB/CNE – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF.

CARVALHO, Francisca Edilza Barbosa de Andrade. **Educação Escolar Quilombola na Comunidade Baixio - Barra do Bugres/MT: avanços e desafios**. Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso UFMT, f. 156, 2016.

CASTILHO, Suely Dulce de. **Quilombo Contemporâneo: Educação, Família e Cultura**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

CASALDALIGA, Pedro. **Antologia retirante**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

FRANCO, Gilmar Yoshihara. **A o(r)dem republicana em Mato Grosso: Disputas de poder e rotinização das práticas políticas, 1889-1917**. Universidade Estadual Paulista 2014.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, Flávio dos Santos. **Histórias de quilombolas, mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro, século XIX**. Ed. Rev. Ampl. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa e educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

SILVA, Egnaldo Rocha da. Papai puxou o facão para botar na barriga do doutor: Campesinato Negro, posseiros e grileiros em disputa pela terra no pós-abolição. 2015. 22p. **XXVIII Simpósio Nacional de História**. Florianópolis, SC. 2015.

SILVA, Maristela Mendes da. **Educação escolar Quilombola comunidades quilombolas do território Quilombola de Vão Grande, Barra do Bugres-MT: percepções e significados sobre a E. E. José Mariano Bento**. Dissertação de mestrado UFMT, Cáceres, 2014.

A LENDA “O LOBISOMEM” NAS VOZES DOS ANCIÃOS E ANCIÃS DE UMA COMUNIDADE TRADICIONAL DE POCONÉ

Jocimar Jesus de Campos¹

Suely Dulce de Castilho²

Introdução

No município de Poconé, assim como em muitas outras localidades de Mato Grosso, diversas narrativas míticas fazem parte do imaginário coletivo das pessoas, de modo que, as histórias contadas são repassadas de geração em geração e possuem sua própria versão em cada lugar em que são repetidas, em consonância com as interpretações de cada comunidade.

Nessa perspectiva, são exemplos típicos de narrativas míticas da região: “O Curupira”, “O Pé de Garrafa”, “A Alavanca de Ouro”, “O Lobisomem”, “O Minhocão”, entre tantas outras que permeiam o imaginário popular da ruralidade de hoje e de outrora. Tais lendas expressam essencialmente aspectos da experiência do vivido, especialmente, em comunidades que têm na tradição oral o motriz que alimenta a cultura.

Nesse mesmo sentido, pela tradição oral transitam fontes inesgotáveis de histórias míticas e, Vansina (2010, p. 196) enfatiza que: “Numa sociedade oral, a maioria das obras literárias são tradições, e todas as tradições conscientes são elocuições orais.” Por esse viés, as narrativas míticas mais populares alimentadas de pelos contadores de histórias e que “correm” de “boca em boca” são as lendas e os mitos.

1 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE /UFMT). Linha de Pesquisa Movimentos Sociais e Educação. Professor de Educação Básica da Secretaria do Estado de Mato Grosso.

2 Professora do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de Pesquisa Movimentos Sociais e Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Pesquisadora sobre Quilombos contemporâneos e culturas afro-brasileiras. Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Quilombola - GEPEQ.

Por essa perspectiva Campbell (1990) argumenta que os mitos podem ajudar os seres humanos na compreensão do universo em que vivem e, Kruger (2011) nos ensina que as lendas trabalham a ideia do amálgama do fantástico representado por aquilo que é fictício ou real. Por essa acepção, reforça o autor, há sempre a necessidade de um narrador para interpretá-la, atribuindo sentidos à narrativa mítica proferida.

Nessa propositura, nas rodas de conversas que observei na comunidade, foi possível captar nos participantes, especialmente nas crianças e adolescentes, olhos brilhantes e ouvidos atentos e até certo clima de medo nos ouvintes, quando a narrativa se travava, por exemplo, do “Lobisomem”, de maneira que o tal bicho parecia estar logo ali, por trás de alguma “moita”.

Na realidade as rodas de conversas das comunidades tradicionais quilombolas, caso de Morrinhos, em muito divergem das relações cotidianas de homens e mulheres nas grandes e médias cidades brasileiras, pois, os cosmopolitas se veem hipnotizados pelas novidades tecnológicas e pela velocidade das informações que acessam no cotidiano, de modo que, nas palavras de Bosi (2015) a pressa e o individualismo impera na sociedade capitalista pós-moderna.

Por outro lado, em Morrinhos os diálogos fez-me refletir sobre a influência dos aspectos socioculturais e da tradição na linguagem como algo muito presente na comunidade. Vygotsky (1988) e Bakhtin (1993) nos ensinam que a linguagem humana produz significados para os sujeitos, de tal forma que, o criar, o (re) criar e o modelar são formas de interpretar as experiências do vivido frente aos eventos do cotidiano.

Em face do exposto, este trabalho se propõe refletir sobre a seguinte indagação: a lenda “O Lobisomem” narrada pelos anciãos da comunidade quilombola de Morrinhos carregam em seu âmago que ou quais mensagens?

Diante disso, este trabalho está organizado da seguinte forma: primeiro foi apresentado à síntese do mesmo, por esta introdução, na sequência tem-se uma breve descrição do lócus de pesquisa e os esclarecimentos teórico-metodológicos e, posteriormente, o cotejamento da lenda “O Lobiso-

mem” narradas pelos três anciãos supramencionados, por último, as considerações finais deste trabalho.

A Comunidade de Morrinhos

Este artigo é parte da dissertação de mestrado defendida junto à linha de pesquisa: Movimentos Sociais, Política e Educação Popular, que versa sobre as relações entre as narrativas e memórias partilhadas na comunidade de Morrinhos com os saberes e fazeres de uma escola de Poconé – Mato Grosso.

Nesse sentido, registro que Morrinhos é uma área remanescente de quilombo, localizada na zona rural, às margens do Rio Bento Gomes, em Poconé – Mato Grosso tem 150 anos e, já foi certificada pela Fundação Cultural Palmares, conforme a portaria publicada no diário oficial da união de Nº 84 de 8 de junho de 2015. Trata-se de um pequeno vilarejo, onde está localizada a maioria das 24 residências³, com uma média de quatro moradores por casa e área aproximada de 200 hectares. Localiza-se na zona rural a 40 quilômetros do Distrito de Cangas, e 62 do centro do município de Poconé. Em minhas observações pude constatar que a maioria dos moradores são todos parentes, situação confirmada na narrativa do morador da comunidade, senhor Gonçalo, 79 anos: “aqui tudo mundo é parente, avó, avô, pai, mãe, filho, primo, só tem gente da gente, não é mesmo?!”.

Metodologicamente, a pesquisa é de viés qualitativo, à medida que tal perspectiva provoca os pesquisadores a imersão no campo, de modo que: “Os pesquisadores estudam as coisas nos cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos de significados que as pessoas a eles conferem” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.17) Nesse mesmo sentido, Geertz (2008) enfatiza sobre o papel a ser desempenhado pelo pesquisador na observação minuciosa e densa do campo de pesquisa e, destaca que é preciso dar vozes aos sujeitos da pesquisa.

3 Dados do Relatório Antropológico e Histórico de Morrinhos – Poconé, 2014.

As ferramentas de observação foram à observação participante e as entrevistas com os três colaboradores: Dona Leonilza, Senhores Gonçalo e Sebastião. Nas abordagens sobre a história oral e narrativas, apoie-me em contribuições de Meihy (2014) e Zumthor (1993). O primeiro nos lembra da importância da memória para as identidades dos sujeitos; Meihy (2014, p.51) “A memória se constitui assim em artifício político-social para marcar elementos identitários de uma comunidade. “ Já Zumthor (1993) conceitua as narrativas de três formas: a primeira, marcada essencialmente em sociedades ágrafas, onde não existe nenhuma forma de escrita; a segunda categoria é de narrativa, o autor menciona que transita nos espaços que são permeados pela cultura da tradição oral e formas incipientes da escrita e, o terceiro viés navega em um ambiente totalmente marcado pela cultura letrada.

Outra importante fonte em que recorri para refletir sobre o valor da tradição oral e da palavra em comunidades afrodescendentes foram os autores Hampaté Bâ (2010) e Vansina (2010) os mesmos destacam que a palavra para essas populações é carregada de simbolismo e força. Conforme Hampaté Bâ (2010, p.168): “O homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele *é* a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é. A própria coesão da sociedade repousa no valor e no respeito pela palavra.”.

Por outro lado, na contemporaneidade vivemos em um mundo repleto de informações instantâneas, em que nada favorece os rituais, as narrativas, as tradições, os costumes e, sobretudo, o exercício de ouvir o Outro, dada a preocupação com o tempo, que urge e é escasso. Nesse cenário, Benjamin (1983) aponta para a perda da força da narrativa, em detrimento da informação.

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras, quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. (BENJAMIN, 1983 p. 203).

Todavia, a figura dos narradores anciãos e anciãs em comunidades tradicionais, caso de Morrinhos, se destaca pelo fato que, o ato de narrar transita no ambiente do respeito às tradições e, se concatenam no Eu, no Outro e no Mundo e, Benjamim (1983) ressalta que o narrador é aquele que abarca os ingredientes necessários para fazer o elo, entre as vozes do passado, contido nas histórias, narrativas, contos, lendas e mitos e as gerações presentes e vindouras.

De maneira que durante esta pesquisa pude registrar algumas narrativas míticas, especialmente, as lendas partilhadas e valoradas no universo cultural daquela comunidade quilombola, entre elas: “A Lenda do Padre”, “O Minhocão”, “O Boi Sem Cabeça”, “A Ave Encantada”, “O Martelinho de Ouro” e “O Arco Íris” dentre tantas outras que, de alguma forma, retratam aspectos folclóricos e míticos da comunidade quilombola.

Entretanto, para este ensaio enfatizo três narrativas da lenda mítica: “O LobisOMEM”, proferidas pelos anciãos: Dona Leonilza 60 anos, e senhores Gonçalo 79 anos e Sebastião 60 anos, todos possuem em comum, o espaço sociocultural de Morrinhos e são apontados como exímios contadores de história pelos moradores da comunidade.

As narrativas aconteceram em ambientes diversos de forma natural e espontânea. Algumas vezes pude observá-las durante os preparativos para as festas de São Bento, São Lázaro e São Benedito nos anos de 2015 e 2016. Outras, nas casas dos colaboradores, em dias e horários estipulados pelos mesmos. E, ao mesmo tempo, pontuo que todos os sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de maneira que, os três anciãos autorizaram a gravação para possível publicação de suas histórias e narrativas.

Narrativas Míticas e a Função Social dos Contadores de Histórias.

No passado as narrativas fluíam e eram partilhadas nas comunidades de forma espontânea e prazerosa, “na boca da noite”- crepúsculo-, como

diziam os anciãos, ou mesmo logo cedo no “quebra torto”⁴, quando o frescor do orvalho era aquecido pelos primeiros raios de sol e, então, nesse ambiente inspirador fluíam as mais fascinantes e fantásticas lendas míticas do “Homem Lobo”, “Pé de Garrafa”, “Curupira”, “Martelinho de Ouro”, “Minhocão”, dentre outras tantas histórias, fascinantes na essência e, que tinham na figura dos contadores de histórias, como os guardiões dos “baús de memórias” do grupo.

Nesse sentido, o narrador / ancião / anciã livre na essência e enraizado no seio da comunidade, legitimados como as vozes das vozes do povo, são portadores do “bastão mágico” da raiz e do broto dos seus ancestrais e, para Benjamin (1983, p.69): “O grande narrador se enraizará sempre no povo, antes de mais nada nas suas camadas artesanais.”.

Para Hampaté Bâ (2010, p. 174) o ancião: “Conhece, mesmo se nem todos os seus cabelos estivessem brancos [...] e o ensinamento nunca é sistemático, mas deixado ao sabor das circunstâncias, segundo os momentos favoráveis ou a atenção do auditório”. Principalmente, pelo conhecimento espontâneo e natural do vivido. Por essa acepção, suas narrativas transitam numa ambiência que propiciam as trocas de experiências, valores, ritos e tradições, elementos que são essenciais para o fortalecimento do sentido de pertença e de identidade do grupo.

A lenda “o lobisomem” nas vozes dos anciãos e anciã

Ressalto que nos momentos em que foram registradas as narrativas míticas havia uma atmosfera de total atenção e respeito aos anciãos, de modo que as histórias ouvidas na comunidade quilombola espalham ensinamentos para além de uma simples mensagem que diz respeito à natureza, aos rios e aos animais, à medida que são preceitos não formais, mas espontâneos na essência e, que as crianças e jovens da comunidade os levam para a vida inteira. Conforme a narrativa de Dona Leonilza sobre “O Lobisomem”.

4 Café da manhã reforçado do pantaneiro cujos ingredientes são: arroz carreteiro, ovos fritos, revirado e linguça. Às vezes incrementado com bolo de fubá, peixe frito e revirado.

Noutro tempo, os mais velhos contavam que na fazenda aqui perto [Morrinhos] tinha um homem que virava lobisomem. Todo mundo acreditava que ele virava mesmo o lobisomem: ele era esquisito. O gerente da fazenda deu emprego para ele, mas achava ele meio estranho, até que certo dia, à noite, ele estava aqui perto da comunidade, num bar bebendo com outro peão da fazenda. Depois de bem tarde, o peão saiu primeiro e foi embora para fazenda levando uma garrafa de cachaça. No meio do caminho e já era bem tarde da noite, o bicho avançou nele, então, o peão pegou a garrafa e “tacou” na testa do lobisomem, só assim conseguiu largar dele. Saiu desesperado correndo com um corte na testa. No outro dia, lá na fazenda, o rapaz contou o que tinha sucedido para os colegas, e também para o gerente da fazenda. Então, todos já desconfiaram do rapaz. Como de costume, todo dia cedo, os peões tomavam café juntos, nesse dia, ficaram esperando o rapaz chegar para o quebra torto [café da manhã reforçado], porque, certamente, se ele fosse realmente o lobisomem, ia estar com a marca na testa. Pois, seu moço, senhor acredita que foi dito e feito, o peão apareceu todo sem graça, com enorme sinal bem na testa. Então, foi isso que aconteceu. (DONA LEONILZA, 60).

Escutar narrativas míticas como a relatada por Dona Leonilza que alimentam a imaginação e a fantasia de crianças e adolescentes, em muito fruto do ambiente do meio rural, cenário bem propício e fecundo para tais histórias, seja pela falta de iluminação, ou mesmo, pela ausência de trânsito, tornando os sons da natureza mais perceptíveis e sugestivos à criação e à fantasia dos contadores de histórias e do seu público.

De maneira que, quando as crianças, os jovens ouvem essas histórias saberão que, se por acaso alguém recusar a acatar as ordens dos pais para permanecer em casa à noite e, sair perambulando por aí, pode defrontar-se com o tal bicho. Por esse viés, as narrativas carregam em seu bojo, mensagens para aprendizagens eminentemente significativas para as pessoas que as escutam.

As histórias, através da sua dimensão mágico-fantástica, captam a atenção e o interesse das crianças, despertam a sua imaginação, criam condições favoráveis à reflexão e ao espírito crítico, desenvolvem a sua capacidade inventiva e criativa, em poucas palavras, permitem aprendizagens verdadeiramente significativas. (ABRAMOVICH, 2003, p.57).

As narrativas míticas fantásticas trabalham com a linguagem metafórica e com o lúdico, em que há uma aprendizagem espontânea partilhada socialmente, principalmente, no âmbito das crenças e dos rituais. Nesse sentido, carregam mensagens importantes para o grupo, de maneira que o exercício de contar história, sobretudo as lúdicas, alimentam os seres humanos em todas as suas dimensões, tornando-os mais resistentes às agruras enfrentadas no cotidiano. Nessa propositura, o ancião Sebastião, relata sobre um episódio que presenciou quando ainda na longínqua infância, da visita do tal “Lobo Homem”, na casa do seu padrinho, em Morrinhos.

Agora, o Lobisomem eu mesmo já vi uma vez. Quando eu era gurizote, nós matamos uma rês, lá no meu padrinho, e já era de noite, e aí estavam os cachorros, latindo, latindo, bravos, muito bravos e o bicho comendo, comendo, comendo a cabeça do boi. Lá tinha uma mangueira - tem até hoje a mangueira lá – e ele estava sentado no pé da mangueira, sentado com a bunda no chão, porque ele não dá as costas para o cachorro. Aí, ele sentado com a bunda, assim encostado na mangueira e, mandando , comendo a cabeça do boi, comendo a cabeça do boi. Aí, minha madrinha falou assim: - Menino corre lá e, chama o seu padrinho. Aí o bicho assustou e começou a correr. A orelha dele fazia um som enorme e batia assim, práft, práft, práft e foi embora. Os cachorros correram atrás dele e ele correu bem duro. (SENHOR SEBASTIÃO, 60).

Conforme já mencionado em páginas precedentes, também em Pocê, Cangas e, principalmente, Morrinhos, são recorrentes as histórias do Lobisomem, de maneira que quase todas as pessoas conhecem alguém que

já viu o bicho ou sabe alguma história da visita do animal, que perambula pelas noites de lua cheia do povoado.

As histórias míticas fornecem elementos migratórios de diversas culturas espalhadas pelo globo e sobre esse processo de migração das narrativas míticas, importante assinalarmos o viés destacado por Barbosa (2011) sobre a contribuição dos africanos. Para Barbosa (2011, p.32): “O negro brasileiro cujos ancestrais foram trazidos a ferro e fogo do continente africano, [...] trouxeram com eles um de seus bens mais preciosos, [...] os contos, as lendas, e fábulas transmitidas de pais para filhos [...]”. O ancião mais idoso da comunidade Senhor Gonçalo, 79 anos, também relatou outra narrativa sobre “O Lobisomem”.

O senhor já ouviu falar sobre a localidade de Boa Vista? Pois é, lá tinha um sujeito que era o retrato de lobisomem, ele mesmo dizia que era um. O nome dele era Venâncio e a mãe dele chamava Cutá. Ele era feio para burro. Certo dia, numa noite de lua cheia, a mãe dele disse; - Filho vamos ao sítio de Benedito. No meio do caminho, Venâncio falou pra mãe dele que precisa ir ao mato pra fazer “precisão” [necessidades fisiológicas]. Enquanto a mãe aguardava, começou a ouvir alguns uivos e barulhos estranhos, quando de repente, apareceu o bicho e desandou correr atrás dela, chegando a rasgar a saia dela, mas ela, graças ao bom Deus, conseguiu escapar. Aí, seu mano, o povo descobriu que o Venâncio era mesmo o lobisomem. Dias depois, ele começou a espalhar por aí, que lembrava que tinha corrido atrás da mãe dele, e ela corria mais ainda. É seu mano, Deus fez o dia para nós seu mano e, à noite, que é a treva, para os bichos. (SENHOR GONÇALO, 79).

A lenda mítica “O Lobisomem” contado pela anciã e os anciãos: Leonilza, Sebastião e Gonçalo traduzem os aspectos culturais provenientes dos portugueses, que as trouxeram do universo europeu. De maneira que, a lenda “O Lobisomem” tem diversas interpretações, entretanto o principal ensinamento inerente à lenda, que percorre no imaginário da comunidade quilombola é de que, devemos respeitar o tempo da natureza, portanto o dia

é para o trabalho e, a noite para o repouso, conforme enfatizada no desfecho da lenda ora cotejada.

Considerações

Embora vivamos numa sociedade moderna marcada pela expropriação e delapidação das lembranças e memórias dos idosos, em muito, fruto do capitalismo que impera em um mundo cada vez mais globalizado e que onera os mais frágeis impondo incertezas às pessoas, sobretudo, no ato de espoliação das suas memórias e lembranças. Em Morrinhos observei que o significado das narrativas míticas se traduz para além das fantasias e do imaginário, especialmente, na função do aconselhar e do lembrar, exercida pelos anciãos que têm a vez da fala e o público, especialmente, as crianças e jovens a de ouvir as mensagens advindas das narrativas.

Por esse viés, o ato de narrar gera uma rede de efeitos diversos na medida em que, valoriza o idoso e sua sabedoria e, concomitante, potencializa sua autoestima e autoconfiança. De maneira que pude perceber na lenda “O Lobisomem” mensagens de caráter espontâneo natural e, Hampaté Bâ (2010), Vansina (2010) nos ensinam que as narrativas míticas têm marcas pedagógicas espontâneas vincadas nos aspectos socioculturais das comunidades tradicionais.

Parodiando Estés (1998), as narrativas partilhadas pelos contadores de histórias, permitem a criação de um cobertor, cujo fim principal é o de aquecer o humano, em suas mais diversas dimensões, aproximando as pessoas tornando-as fortes e resilientes no enfrentamento de suas angústias e medos.

Referências

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2003.
- BAKHTIN, M (Volochinov). **O discurso no romance**. In: Questões de estética e de literatura. 3. ed. São Paulo: Ed. da UNESP, 1993.
- BARBOSA, R. A. **Negras histórias (a valorização da cultura oral afro-brasileira)**. In: Contadores de histórias: um exercício para muitas vozes. Organização Benita Prieto. s. ed. Rio de Janeiro, 2011.240p.
- BENJAMIM, W. **O narrador**. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- BOSI, E. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. 18ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- CAMPBELL, J. **O poder do mito**. São Paulo: Palas Athena, 1990.
- DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre, Ed. Artmed, 2006.
- GEERTZ, C. **Interpretação das Culturas**. LTC Livros técnicos e científicos. Rio de Janeiro: Editora S.A., 2008.
- HAMPATÉ BÂ, A. **A tradição viva**. In: Ki Zerbo, (org.). História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki-Zerbo. – 2. Ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010. p.167-212.
- KRUGER, M.F. **Amazônia Mito e Literatura**. 3ªed. Manaus: Editora Valer, 2011.
- MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História Oral: como fazer, como pensar / José Carlos Sebe Bom Meihy, Fabíola Holanda**. – 2 ed., 3ª reimpressão: São Paulo: Contexto, 2014.
- VANSINA, J. **A Tradição Oral e sua metodologia**. In: História Geral da África - Metodologia e Pré-história de África. São Paulo: Ática / UNESCO. 2010.
- VYGOTSKY, L.S. et alii. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo. (Brasil): Ícone. 1988.
- ZUMTHOR, P. **A letra e a voz. A literatura medieval**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

REFLETINDO SOBRE A AVALIAÇÃO ESCOLAR E SUA FUNÇÃO SOCIAL NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Jorge Alberto Lago Fonseca¹

Tatiane de Fátima Kovalski Martins²

Contexto do relato

Este texto tem como objetivo fazer uma reflexão sobre a função social da avaliação na escola de educação básica, pois entendemos que a escola precisa ser vista como um espaço de diversidade cultural, lugar onde muitos sujeitos estão inseridos de diferentes formas, mas com os mesmos objetivos aprender e socializar.

Neste contexto escolar, pensamos a avaliação ainda como um instrumento utilizado apenas para medir o conhecimento desses sujeitos de forma uniformizada, sem preocupar-se com a bagagem cultural que cada criança, jovem ou adulto apresenta quando chega à escola. Isso porque a avaliação ainda é vista de forma tecnicista, preocupada apenas em medir aptidões adquiridas ou não no período escolar. Para Ribeiro (2002, p.130-131), a avaliação pode adquirir função política quando sua utilização se torna classificatória, seletiva e discriminatória. Neste mesmo sentido, Prado de Sousa (1998) assinala que

A avaliação é uma atividade socialmente determinada.
A definição de por que, o que e como avaliar pressupõe

1 Professor de Língua Portuguesa e Literatura, no Instituto Federal de Mato Grosso IFMT - Câmpus Várzea Grande, Doutor em Educação pela Unisinos/RS. Pós-Doutorando em Educação - UFMT. Integrante do Grupo de Estudos em Políticas e Gestão Educacional (GEPGE).

2 Possui Graduação em Pedagogia com ênfase em Séries Iniciais e Educação Infantil e Mestrado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Atualmente é professora de educação básica na Prefeitura Municipal de Portão/RS, atuando na Educação Infantil e Anos Iniciais. Participa como pesquisadora no Grupo de Pesquisa da Linha 1 - Educação, História e Políticas da UNISINOS.

uma concepção de homem que se quer formar e das funções atribuídas à escola em determinada sociedade. Melhor dizendo, são as determinantes sociais que definem a função que a escola vai ter; e a avaliação, enquanto prática educativa, explícita e acaba legitimando esta função. (1998, p.165)

A inclusão/exclusão tem sido foco de importantes discussões e assim, a avaliação precisa ser repensada, pois durante muito tempo ela teve como único objetivo: selecionar os melhores para excluir aqueles que consideravam incapazes para a vida acadêmica. De acordo com Ferreira (2002, p.09) “A avaliação é um processo que aplicamos a qualquer prática da vida, de maneira consciente ou inconsciente”. Se a escola utiliza de métodos classificatórios e celetistas, a sociedade ao classificar e selecionar socialmente os cidadãos está sendo reprodutora do movimento escolar.

Sabe-se a muito que a escola é um dos primeiros espaços sociais de convivência diversificada, fora do ambiente familiar, desta forma é importante para o sujeito sentir-se pertencente aquele espaço de convívio e a prática da avaliação é considerada por muitos o maior desafio a ser exercido, pois segundo Ferreira (2002)

A prática da avaliação é um fenômeno que merece atenção especial, em função dos múltiplos problemas que emergem deste ato pedagógico, pelos desvios e implicações que esta sujeita, o que resulta de conflitos, comprometendo a situação educativa. São de natureza diversa os problemas que surgem a partir de um ato que perdeu seu verdadeiro sentido educativo. São danos humanos de ordem psicossocial que afetam em particular o aluno. Dentre os que emergem da avaliação, a tensão emocional, com alterações no comportamento, é um referencial que se apresenta nas mais variadas formas e mostra que muitas vezes essa prática é incoerente, injusta, autoritária pelos parâmetros estabelecidos gerando assim insatisfação, conflito entre os alunos professores e até na família. (FERREIRA, 2002, p. 09-10)

Sendo a avaliação classificatória e celetista, pode-se dizer que o as implicações sociais desta prática estejam vinculadas a estruturas dominantes da sociedade capitalista, sendo a escola espaço de reprodução de valores e manutenção de uma sociedade excludente e desigual. Não seria coerente projetarmos uma sociedade baseada em valores de solidariedade e humanidade se não pensarmos na formação de sujeitos que valorizem as relações humanas, sujeitos que se sentem pertencentes a esse espaço social e responsáveis pela sua transformação histórica.

Sobre a visão tecnicista da educação, nos alertava Freire em 1995 do reducionismo técnico que estaríamos fadados, pois a técnica reduz o trabalho ao sentido de treinamento instrumental do educando. Para o autor “dentro de tal visão política, a formação permanente dos educadores obedecerá a prática educativa bancária” (FREIRE, 1995, p. 79). Torna-se fundamental a ruptura destes paradigmas avaliativos tecnicistas para que a avaliação siga contornos com referenciais sociais de progresso e superação.

Recordando a Constituição Federal de 1988, que é um importante avanço para a sociedade brasileira, em seu Artigo 205 nos diz que “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”, e o artigo 206 nos diz que “o ensino será ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, observamos que a educação é universalidade, e, agora, todos têm direito a um ensino de qualidade sem distinção social, assim novas formas de ensinar e aprender necessitam ser pensadas, pois novas/velhas formas de exclusão começam a ser questionadas e a avaliação talvez seja a principal delas.

Nesta escrita, a análise versa sobre a avaliação como este instrumento marcadamente excludente, principalmente, quando possui um fim classificatório, preocupada apenas com aprovação/reprovação. Repensar novas formas de uso para a avaliação é fundamental para o avanço social que a escola

deve proporcionar a seus educandos, tendo como meta uma sociedade mais justa e igualitária.

Para Hoffmann (2014, p.13 “avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso da vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões com a intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento”, esta perspectiva já nos sinaliza novas configurações de uso para a avaliação escolar, fazendo um contraponto com as concepções pré-estabelecidas, em que avaliar é medir, é nivelar, é coagir para *docilizar*. Avaliar tendo como objetivo o desenvolvimento integral prevê uma conscientização do espaço escolar, pois precisar ser uma necessidade de todos, não somente de um ou dois professores, enquanto os a sua maioria ainda está focada nos processos de seleção, em que somente os melhores resultados terão as melhores vagas, na universidade ou no mercado de trabalho, portanto é necessário estabelecer a função da escola, que não é excluir para capacitar.

A avaliação no cotidiano escolar

A avaliação escolar na educação básica tem sido foco de importantes discussões, como nos mostram os estudos realizados por Alves e Soares (2009), não somente no campo teórico/acadêmico, mas no cotidiano da escola, através das reuniões pedagógicas, dos cursos de formação continuada, inclusive nas reuniões de pais e alunos.

Estes questionamentos e estudos demonstram um importante movimento da sociedade para repensar a função da avaliação no cotidiano escolar, tendo como foco a avaliação para a promoção e desenvolvimento do aluno, não como processo de exclusão.

Nesta escrita, vamos repensar a avaliação como um instrumento de inclusão/exclusão, é importante pensar o binômio, pois ora ela é vista como uma vilã, ora ela vista como uma vítima. A avaliação preocupada em selecionar os melhores em nome de uma pretensa qualidade deixa muitas crianças,

jovens e adultos a margem do processo de ensino e aprendizagem, como alerta Godoi (2010).

A avaliação, da maneira como aparece, acaba se tornando um instrumento forte e presente nesse momento da educação, podendo trazer consequências negativas as crianças. Não queremos uma avaliação classificatória e seletiva na educação, pelo contrário, almejamos uma avaliação que auxilie o trabalho do professor e que favoreça o crescimento da criança, e não sua exclusão e isso não deve se restringir a educação das crianças pequenas, mas deve ser válida para todos os níveis escolares. (GODOI, p. 41).

Percebemos um movimento social preocupado em refletir as funções da avaliação, este texto, porém não dará conta de uma série de fatores que poderiam ser enumerados a partir de uma reflexão que coloca o processo avaliativo em questão, este é um dos motivos que os levam a fazer a escolha para pensar a função social que ela pode desempenhar na escola.

Principalmente, quando percebemos o seu papel fundamental, como sendo uma ferramenta de ensino e aprendizagem, e não apenas um instrumento que irá mensurar o que aluno não aprendeu/aprendeu e ponto final, mas vista como um instrumento que irá oferecer um diagnóstico para o professor, ou para a escola sobre quais os caminhos que precisam ser percorridos levando em consideração também a diversidade cultura de cada criança. Neste sentido, Hoffmann (2014) nos sinaliza a necessidade de se considerar as crianças e sua diversidade.

A ação avaliativa precisa considerar as crianças em sua diversidade: sua realidade sociocultural, sua idade, suas oportunidades de conhecimento, etc., e a diversidade dos professores que atuam com elas. Muitas de suas percepções, o que esses pensam sobre as crianças, podem revelar o grau de importância que atribuem ao espaço institucional em termos do futuro dessas crianças e em relação ao seu desenvolvimento global, nem sempre considerados. (HOFFMANN, 2014, p. 26).

O objetivo da avaliação não pode ser simplesmente o de se ter uma nota no final do período letivo para selecionar ou classificar os alunos como bons ou maus, dependendo da nota alcançada, porque o sistema assim exige. A avaliação pode ser vista como uma prática transformadora, capaz de dar as diretrizes para se atingir com mais facilidade os objetivos desejados.

É fundamental discutir na escola a função que a avaliação desempenhou ao longo da história, para que as práticas que levaram à exclusão milhares de estudantes não sejam mais reproduzidas. A escola como uma instituição voltada para o ensino e a aprendizagem precisa ser refletida constantemente, Luckesi (2005) ressalta que

Um educador, que se preocupe com que a sua prática educacional esteja voltada para a transformação, não poderá agir inconscientemente e irrefletidamente. Cada passo de sua ação deverá estar marcado por uma decisão clara e explícita do que está fazendo e para onde possivelmente está caminhando os resultados de sua ação. A avaliação, neste contexto, não poderá ser uma ação mecânica. Ao contrário, terá de ser uma atividade racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político e decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social. (LUCKESI, 2005, p. 46).

Assim, nos propomos a fazer uma reflexão sobre o papel que a avaliação pode desempenhar no processo de inclusão social, quando a escola é aberta para que todos tenham acesso sem distinção, novos significados precisam ser atribuídos para o processo avaliativo.

Metodologia

Como este texto tem o objetivo de refletir sobre a função social da avaliação buscamos alguns teóricos para fundamentar a nossa escrita, que traz, essencialmente, nossas experiências como educadores da rede pública de ensino, não nos sentimos observadores do processo, mas sim participantes, por isso em alguns momentos a crítica à estrutura da escola e ao proces-

so avaliativo pode ser rígida, pois estamos inseridos nela, vivenciando esses processos no dia a dia escolar.

Nesta escrita optou-se por utilizar diferentes vertentes metodológicas, sendo a metodologia narrativa que mais se destaca no texto por trazer referência às vivências docentes de ambos os autores na escola pública de educação básica.

A pesquisa narrativa vem sendo muito difundida e utilizada no campo educacional, por proporcionar relatos de vivências, biografias, autobiografias, versando sobre a constituição do educador desde sua formação inicial a continuada, no espaço escolar. São os educadores dando voz a suas experiências e suas constituições no âmbito educacional. Souza (2006), nos fala sobre a pesquisa narrativa.

Nas pesquisas na área de educação adota-se a história de vida, mais especificamente, o método autobiográfico e as narrativas de formação como movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores/professoras ou em pesquisas centradas nas memórias e autobiografias de professores. (SOUZA, 2006, p.23).

Expressar nossa opinião como educadores sobre os processos avaliativos constituídos na escola é para nós um importante marco para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de nossa experiência docente, pois dá voz a uma série de inquietudes que permeiam o cotidiano da escola e fazem com que a avaliação permaneça no centro de nossos debates e pesquisas do cotidiano.

Quando participamos de reuniões de estudos, sentimos a preocupação do coletivo com os resultados do desempenho dos estudantes, pois a avaliação ainda está centrada no conhecimento do estudante, o que ele sabe ou não do conteúdo escolar e muitas vezes é utilizada como instrumento de controle pelo professor na busca pela ordem no período escolar, mensurada através de provas. Nesse sentido, para Ferreira (2009, p. 10): “a avaliação da aprendizagem, efetuada através do uso exacerbado do instrumento prova,

e a expressão de resultados através de notas passa a ser considerada, muitas vezes, pelo aluno, como ameaça ou punição.”

Buscando avançar nessa forma de utilização da avaliação escolar, buscamos em Freire (1996), Luckesi (2005), Freitas (2011) e Vasconcellos (2006) o embasamento para a nossa discussão, confrontando com a nossa vivência como educadores, pois o processo de avaliação demanda estudo e diálogo constante com a comunidade, visando à prática democrática no âmbito escolar, pois sendo a avaliação um ato presente no cotidiano da escola, precisamos ter um melhor entendimento do que essa ação representa no contexto educativo.

Hoffmann (2014, p.13) nos diz que “avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões com a intenção de favorecer o máximo possível o seu desenvolvimento”, para a autora a avaliação é precedida do termo acompanhar, pois denota a necessidade de acompanhamento do desenvolvimento da criança no seu cotidiano, permanecendo o educador atento as ações e reações frente a aprendizagem, dando sentido ao aprender. Seguindo a mesma perspectiva, Freitas (2011) nos fala que:

Os processos de avaliação mais conhecidos são basicamente os conduzidos pelos professores, envolvendo: testes padronizados; provas feitas pelos próprios professores, e um conjunto de atividades avaliativas incluindo questões orais, tarefas dadas aos alunos sob supervisão e acompanhamento do professor, perguntas anexadas a textos, provas informais de domínio da aprendizagem, *feedback*, entre outros. Mas não são as únicas formas de avaliação. [...] interessam-nos também as práticas avaliativas que incidem sobre ações disciplinares para manter a ordem na sala de aula, e na escola, bem como as avaliações de valores e atitudes. Portanto avaliação envolve um “tripé” constituído pela avaliação institucional, disciplinar e atitudinal. (FREITAS, 2011, P. 25)

Concordamos com a fala de Freitas, por conhecermos a rotina escolar e percebermos o quanto a avaliação ainda é feita pelos professores

para verificar apenas o conhecimento adquirido pelos educandos anulando o processo de acompanhamento do conhecimento adquirido no período. Trata-se de uma visão reducionista que se utiliza da avaliação como forma de dominação do espaço escolar.

Seguindo essa mesma perspectiva do processo de avaliação, como educadores sentimos a constante necessidade de pensar o que leva muitos estudantes a evasão, mesmo considerando as políticas de inclusão social. Esses números continuam alarmantes, como é possível perceber no quadro a seguir, os dados são do Rio Grande do Sul.

Quadro 1 – Dados educacionais do Estado do Rio Grande do Sul: 2010-2015

	Ensino Fundamental - Anos Iniciais	Ensino Fundamental - Anos Finais	Ensino Médio
Taxa de aprovação (2010)	91,8%	78,5%	69,2%
Taxa de evasão (2010)	0,6%	2,4%	11%
Taxa de distorção idade/série (2010)	16,9%	28,8%	30,5%
Taxa de reprovação (2010)	12,4%	15,9%	14,2%
Taxa de aprovação (2015)	93,2%	85,4%	81,7%
Taxa de evasão (2015)	1,9%	3,2%	6,8%
Taxa de distorção idade/série (2015)	13,2%	26,8%	27,4%
Taxa de reprovação (2015)	8,2%	11,1%	11,5%

Fonte: portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais

Analisando os índices acima descritos, podemos pressupor que os métodos avaliativos são decisórios no processo de evasão do espaço escolar. Quando a avaliação é utilizada como forma de controle e vigilância, a aprendizagem não é levada em consideração pelo professor ou ela não é o enfoque do processo decisório de aprovação e reprovação, assim o que o educando aprendeu ou não no período escolar tem pouca interferência em seu sucesso ou fracasso escolar. A evasão surge como alternativa para aqueles que não se adaptam as rotinas e exigências escolares.

Patto (1989), por meio de suas pesquisas sobre fracasso escolar, já alertava para o alto índice de alunos que evadiam o sistema de ensino por

não se adequarem as formas avaliativas impostas pelo sistema de ensino, que através de notas regulava o comportamento e a aprendizagem da maioria das crianças e jovens que frequentavam a escola.

Caminhando para as considerações acerca da avaliação

Refletir sobre a avaliação e a sua função social não pode ser considerada tarefa fácil, mesmo a nós professores integrados ao cotidiano da escolar.

Retomando os dados apresentados no quadro, é possível perceber que os índices são alarmantes. Entendemos que inúmeros fatores interferem nesse processo, mas aqui, interessa-nos discutir o papel da avaliação neste processo. De acordo com Luckesi (2005), a avaliação da aprendizagem escolar, além de ser praticada com tal independência do processo de ensino e aprendizagem, está se tornando independente na relação entre professores e alunos.

As avaliações são realizadas conforme o interesse de cada um seja pelo professor ou mesmo pela gestão da escola. Assim, muitas vezes, se desconsidera o que foi ensinado, o que foi amplamente pesquisado pelos alunos durante as aulas e se foca na realização de atividades preocupadas em treinar os estudantes para resolver provas, como no caso da Prova Brasil, ou mesmo da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), ambas as avaliações de larga escola que comprometem os índices educacionais da escola mensurando através de uma nota se o ensino oferecido é de qualidade ou não aos educandos, desqualificando todo o processo de ensino aprendizagem, questão já adiantada por Freire (1996).

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e professores vêm assumindo cada vez mais como discursos verticais de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores

com que ela vem sendo as vezes realizada”. (FREIRE, 1996, p.116).

Se analisarmos a avaliação como uma função social, ela é descaracterizada ao ser utilizada como um instrumento de treinamento ou de seleção do que a escola considera melhor.

Assim, destacamos que a avaliação não pode ser vista como um fim, como um documento necessário para registro porque o sistema de ensino assim exige, mas como um processo que gradualmente observa e acompanha o educando na busca pelo conhecimento acadêmico e social valorizando sua historicidade no cotidiano vivenciado.

Considerações

Com esta breve reflexão, acreditamos ter desenvolvido notas sobre a avaliação e suas funções decisórias no cotidiano escolar. Alertando talvez para a importância que a avaliação possui nos processos de inclusão social.

Devemos observar que avaliação escolar deve ser notada como uma ferramenta de ensino e aprendizagem, capaz de incluir os sujeitos no espaço social formando cidadãos com atitudes de respeito e equidade.

Nesta época de globalização onde as relações de capital muitas vezes ditam o que não convém lucrativamente à sociedade, cabe a escola como instância social recomodar os grupos que historicamente são excluídos da sociedade dominante, fazendo jus, ao direito do acesso e permanência à escola, ao ensino público de qualidade, e assim constituindo uma sociedade mais humana e fraterna.

Para Freitas (2011, p.7) “avaliação é uma categoria pedagógica polêmica. Diz respeito ao futuro. Portanto, mexe com a vida das pessoas, abre portas ou as fecha, submete ou desenvolve, enfim é uma categoria permeada por contradições”. Estas contradições precisam ser refletidas constantemente, ou corremos o risco de continuar usando a avaliação como um instrumento de seleção e treinamento.

É possível desenvolver uma sistemática de avaliação que vise o aperfeiçoamento da qualidade da educação – isto é, do ensino, da aprendizagem, da pesquisa e da gestão institucional – com a finalidade de transformar a escola atual em uma instituição voltada para e comprometida com a democracia do conhecimento e da educação, assim como a transformação da sociedade. Este é o papel ou função social da avaliação e é necessário aprender como implementá-la. (BELLONI, 2000, p.186)

Nessa perspectiva, a avaliação avança quanto ao processo técnico e reforça a necessidade de observarmos os aspectos políticos, éticos e historicamente constituídos para centrar-se na participação dos sujeitos em seu processo de aprendizagem escolar e social, formando assim indivíduos comprometidos socialmente com o desenvolvimento de um futuro prospero de lutas e avanços a toda a sociedade.

Referências

ALVES, M.T.G.; SOARES, J.F. **Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional.** Opinião Pública, v. 15, p. 1-30, 2009.

BELLONI, Izaura. A função social da avaliação institucional. In: SOUSA, Eda C. B. Machado de. (Org). **Avaliação institucional.** Brasília: Editora UnB, 2000. p.186-193.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

FERREIRA, Lucinete Maria Souza. **Retratos da Avaliação:** Conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação. Porto Alegre: Mediação, 2009.

FREIRE, Paulo. **A sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho da água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L.; MALAVASI, M.M.S.; FREITAS, H. C. L. **Avaliação Educacional: Caminhando pela contramão**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar: respeitar primeiro educar depois**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

LUCKESI, Cipriano C.. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

PATTO, Maria Helena. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Quêiroz, 1989.

PRADO DE SOUSA, Clarilza. **Descrição de uma trajetória na/da avaliação**. In: CONHOLATO, Maria Conceição. (Org.). **Idéias 30**. Sistemas de avaliação educacional. São Paulo: FTD: Diretoria de Projetos Especiais, 1998.

RIBEIRO, Benvinda Barros Dourado. **A função social da avaliação escolar e as políticas de avaliação da educação básica no Brasil nos anos 90: breves considerações**. In.: Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 27 (2): 127-142, jul./dez. 2002

SOUZA, Elizeu Clementino A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico metodológicas sobre história de vida em formação. In.: **Revista Educação em Questão**. V. 25, n. 11, jan./abr. 2006, pp. 22/39, Natal: EDUFRRN, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 2006.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO RURAL EM MINAS GERAIS: O PROFESSOR E AS REPRESENTAÇÕES DA INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA (1899 - 1924)

Josemir Almeida Barros¹

Introdução

Ao elegermos parte do período republicano² situamos algumas especificidades aqui entendidas como representações³ e práticas do ensino no período de 1899 a 1924.

A política educacional voltada para o professorado, em termos salariais, demonstrou certa desvalorização daqueles que atuavam nas escolas rurais e/ou distritais em comparação com os professores das cidades. O ensino público primário rural em Minas Gerais era ministrado por professores que não encontravam necessariamente boas condições para o exercício do

1 Professor do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de Rondônia – DED/UNIR – Campus Porto Velho. Doutor e Mestre em Educação, graduado em História e Pedagogia.

2 OLIVEIRA, Lúcia Lippi. *A questão nacional na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense/CNPq, (1990. p. 88) .disse: “A República implicou a criação de um poder soberano diferente do existente no Império, comprometido não só por seu fundamento hereditário, mas também por ter uma elite dirigente herdeira da colonização portuguesa. O processo de construção de uma República envolveu a construção de uma nova soberania. A teoria da soberania – a ideia de um poder que constitui a comunidade política – pressupõe o poder do Estado além e acima de qualquer outro poder. Os indivíduos, ainda que congregados geograficamente, não são por si só um corpo político: é necessária uma instância que os coordene e os unifique, É o poder soberano que constitui a comunidade política”.

3 Para a História Cultural a noção de representação é uma das principais categorias. Neste caso, cabe identificar como determinada realidade é construída, pensada e dada a ler. Tal termo é portador de diversos sentidos e pode se referir a uma ausência, sendo deste modo, necessário colocar algo ou alguém para representá-lo. As representações construídas sobre o mundo fazem com que os homens percebam a realidade e pautem sua existência, ou seja, a partir de suas imagens de mundo, as pessoas fazem escolhas, constituem relações, inscrevem-se de determinada forma no meio social. Tais representações também geram condutas e práticas sociais. Em resumo: os sujeitos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem da realidade. Ver: CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1987.

magistério. Ou seja, ora não se deparavam com estruturas físicas básicas, ora faltavam materiais didáticos, programas de ensino, mobília entre outros fatores que dificultavam o exercício do magistério. Muitas vezes, esses professores aprenderam a ensinar ensinando, na prática “pedagógica” diária. Outras vezes utilizavam métodos de ensino diversificados e também experimentados nos fazeres diários. O professor era um “*prático*”.

O professor, na visão de Arroyo⁴ apresentava qualidades e virtudes, sendo um profissional que carregava consigo uma estreita aproximação entre sua rotina de mestre com a comunidade, os pais e os alunos. Ele estabelecia relações socioculturais diversas. A escola ao funcionar na casa do professor externava um símbolo da inserção dessas relações estabelecidas. Para o professor não parecia ser possível “separar no ato educativo, nem no seu profissional, o espaço e o momento de ser profissional, pai, negociante, cidadão”⁵. O professor, o mestre era uma figura de referência não apenas na sala de aula, mas conhecido na e pela comunidade. O professor era influenciado, mas também influenciava.

Do profissional do ensino se espera que seja um sacerdote dessa ação civilizatória, não tanto um profissional que trabalha, e no trabalho, ganha o pão, mas que se dedica por zelo cívico, a uma causa nobre, ainda que não ganhe para o pão de cada dia. Uma visão espiritualizada de uma relação de trabalho mercantilizada⁶.

A ideia de professor sacerdote compôs uma ética do trabalhador de ensino, uma imagem moralizadora e civilizatória apoiada pelo Estado. As classes conservadoras apostaram na proposta de um ensino para combater a falta de educação das massas incivilizadas.

O cumprimento das atribuições de professor não era algo fácil. Inferimos que o mestre dificilmente possuía a formação condizente com a

4 ARROYO, Miguel González. *Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*. 218 f. (Tese em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

5 ARROYO, op. cit., p. 25.

6 ARROYO, op. cit., p. 94.

sua atuação nas salas de aula a partir dos preceitos das reformas do ensino estabelecidas no início do século XX.

Nesta perspectiva a novidade dos conceitos trazidos pela reforma no início do século, são realmente algo de muito novo na constituição do trabalhador do ensino. Os reformadores tomaram consciência de que essa árvore não nascia espontaneamente de amor e zelo, mas deverá ser feita, construída com esmero, disciplina. O educador teria que ser educado.⁷

Do professor era esperada a dedicação, o zelo e o amor pela docência. Um profissional competente implicava atender o projeto reformador, porém era necessário “construir” o novo trabalhador da educação.

Como responsável pela instrução rural, o salário que os professores recebiam era diferenciado. Para os que atuavam no meio rural o provento era menor. Os professores que atuavam nas cidades recebiam melhores remunerações.

Essas distinções nos “cotidianos” das escolas “*urbanas, rurais e/ou distritais*”⁸ se sobressaíram ainda mais a partir da criação dos grupos escolares na capital, por meio da reforma do ensino processada em 1906⁹, no governo de João Pinheiro da Silva.

7 ARROYO, op. cit., p. 170.

8 A classificação das escolas em rurais, distritais e urbanas, ao longo do período pesquisado, foi sofrendo alterações de acordo com as legislações, não sendo possível apresentar a mesma denominação para todo o período; a ênfase que trazemos não visa à unicidade entre rural e distrital, mas em alguns momentos suas características apresentavam-se mais por semelhanças do que diferenças.

9 MINAS GERAES. *Lei n° 439, de 28 de setembro de 1906*. Belo Horizonte. Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1906.

Quadro 1. Salários dos Professores em fins do século XIX e início do XX.

Salários dos Professores em fins do século XIX e início do XX				
Professores	Lei 41 de 1892			
	Escola urbana	Escola distrital	Escola rural	
Normalista	1:800\$000	1:400\$000	1:200\$000	
Não Normalista	1:300\$000	1:100\$000	1:100\$000	
Professores	Lei 281 de 1899			
	Escola urbana	Escola distrital		
Normalista	2:160\$000	1:680\$000		
Não Normalista	1:560\$000	1:320\$000		
Professores	Decreto N° 1.960 de 1906			
	Grupo escolar da capital	Grupo escolar da cidade	Distrito	Colônia
Efetivo	2:000\$000	1:800\$000	1:400\$000	1:200\$000

Fonte: Legislações de Minas Gerais¹⁰

Os menores salários eram pagos aos professores classificados como rurais e/ou distritais. No olhar dos governantes, ou seja, nas suas possíveis avaliações, determinados locais mereciam mais investimentos na instrução pública primária, o que se devia a motivos variados como priorizar as regiões mais populosas.

Apesar de aproximadamente quatorze anos de diferença, entre a Lei 41 de 1.892 e o Decreto 1.960 de 1906, os ganhos dos professores que atuavam fora das regiões urbanas eram bem menores. Isso, contudo, não significava que suas despesas também eram reduzidas. Prova disso foi a correspondência enviada para a Secretaria do Interior por um professor. Nela aparecem reclamações da falta de recursos necessários à subsistência. Em se tratando de área rural possivelmente haveria gêneros alimentícios, mas poucos eram os recursos financeiros para adquiri-los. Pode se inferir daí que o baixo salário do professor era um dos dificultadores de sua permanência na sala de aula rural.

10 MINAS GERAES. *Lei n° 41, de 3 de agosto de 1892*. Ouro Preto: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1892; MINAS GERAES. *Lei 281, de 16 de setembro de 1899*. Ouro Preto: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1899; MINAS GERAES. *Decreto n° 1960, de 16 de dezembro de 1906*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1906.

Exmo. Inr. Dr. Secretario do Interior do Estado de Minas

Diz Moyzés de Paula professor publico da cadeira de instrucção primaria da cachoeira de Cima municipio de Caethé, que não havendo alli recursos de subsistencia alimenticia, por isso pede a V. Excia se digne conceder ao suppe. transferencia para a cadeira da Vargem do Pantano municipio de Sabara. O suppe. pelo documento junto, cre-se com direito a cadeira que solicitando a V. Exa a requer. Pede deferimento. E.R.M. – Moyzés de Paula.¹¹

Os baixos salários aliados ao alto custo de vida e, em menor relevância, a possível falta de alimentos, podem ter contribuído para que os professores solicitassem transferência para outros locais ou até mesmo a exoneração de seus cargos. Nessa direção, o professor Moyzés da sala de aula de Cachoeira de Cima, pertencente à Caethé, foi um dos que solicitou exoneração de seu cargo. A permanência do professor em sala de aula no meio rural era bem difícil. Muitos pediam a transferência de “lotação”, o que possivelmente prejudicava o desenvolvimento das aulas e o desempenho dos alunos nessas localidades.

A reforma do ensino de 1906 não foi suficiente para equalizar os salários dos professores em suas diferentes classificações, muito embora a inauguração dos grupos escolares em algumas localidades trouxesse novidades para o ensino em Minas. Essa reforma representou uma proposta vinculada aos anseios republicanos e ao projeto de modernização.

Já a situação do professorado em 1911 não era tão diferente. O Decreto 3.191 tratou de novas classificações, por um lado, mais complexas; por outro, expressava continuidade de desvalorização dos trabalhos dos professores rurais e distritais. Ao todo compunham sete complexas denominações, no contexto no qual se encontravam os professores.

11 MINAS GERAES. Secretaria do Interior. *Correspondências*. 19 de janeiro de 1899. Códice SI⁴ Cx:01 Pc:36.

Quadro 2. Salários dos Professores no início do século XX

Salários dos Professores no início do século XX			
Professor	Decreto 3.191 de 1911		
	Ordenado	Gratificação	Total
Das escolas primárias anexas às normais: dos grupos da capital e da escola infantil	1:000\$000	1:000\$000	2:000\$000
Das escolas singulares da capital; dos grupos e escolas singulares das cidades e vilas	900\$000	900\$000	1:800\$000
Dos grupos e escolas singulares dos distritos	700\$000	700\$000	1:400\$000
Das colônias e povoados rurais; adjuntos da capital	600\$000	600\$000	1:200\$000
Adjuntos das cidades e vilas	480\$000	480\$000	960\$000
Adjuntos dos distritos	360\$000	360\$000	720\$000
Adjuntos dos povoados rurais e das colônias	300\$000	300\$000	600\$000

Fonte: Legislação de Minas Gerais¹²

As relações entre as classificações dos professores e seus ordenados comprova o quanto as escolas dos povoados “rurais e distritais” eram desvalorizadas. À medida que os professores eram adjuntos a situação se apresentava pior. Na gratificação que os professores recebiam, o valor correspondia exatamente ao do ordenado. Nos documentos acessados encontramos queixas dos professores solicitando seus ordenados atrasados em correspondência à Secretaria de Interior. Não foi possível detectarmos por quais motivos os salários atrasavam. Conjeturamos que a falta de informações mais precisas sobre as atividades desenvolvidas pelos professores ao longo de cada mês pudesse ser um dos indicativos para a demora no pagamento.

Implícito aos dados citados, deduzimos uma ausência de políticas destinadas aos professores rurais e/ou distritais por dois motivos. O primeiro se apresenta como a própria desvalorização de seus salários em relação aos professores das cidades. O segundo motivo seria a gratificação paga. Isto por que, além dos salários os professores recebiam uma gratificação, igual ao valor de seus ordenados. Mesmo assim a totalidade dos recursos financeiros recebidos pelos professores adjuntos dos *povoados rurais* era a menor de todas as classificações. Talvez fosse uma tendência vinculada aos discursos pedagógicos visando sustentar a desvalorização daqueles que atuavam no

12 MINAS GERAES. Decreto nº 3.191, de 9 de julho de 1911. Belo Horizonte. Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1911.

meio rural. Desta forma Abrão¹³ em estudos sobre o discurso pedagógico traz diversas contribuições.

O discurso pedagógico, semelhante a outros discursos, é atravessado por um conjunto de injunções de várias ordens e natureza, como as de caráter histórico, político, ideológico, epistemológico, linguístico entre outras. É um discurso que, na sua particularidade e a partir do pressuposto de uma prática didático-pedagógica, traz no seu bojo representações que buscam dar conta, sobretudo, de políticas públicas, programas e projetos voltados para a formação do Homem, do Cidadão e do Profissional.¹⁴

Uma educação para formar “braços” destinados aos trabalhos na agricultura, esta foi a vertente adotada diante dos discursos percebidos por nós em análises nas Mensagens dos Presidentes.

A crença de que a educação fosse capaz de “regenerar” ou criar uma nova sociedade organizada e civilizada corroborava com a disseminação de ideologias capazes de manter a ordem. Essa era a proposta das elites dirigentes em Minas Gerais. Os discursos afirmavam o desleixo com a educação pública primária rural. Ser professor de escola rural, no período analisado, era se adaptar as precariedades de um sistema público incipiente de educação.

Ser professor em Minas Gerais

O Decreto 3.191 se constituiu por múltiplos discursos. Permeava nele a ideia de se formar um homem que atendesse aos anseios da classe dominante. Assim também se mostraram os discursos pedagógicos disseminados no contexto dessa pesquisa. O professor estava imerso em discursos para a formação de seres civilizados, nesse caso crianças. Para concretizar essa for-

13 ABRÃO, José Carlos. Tendências nos discursos pedagógicos sobre educação rural. In: ALVES, Gilberto Luiz (Org.). *Educação no campo: recortes no tempo e no espaço*. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 279-305.

14 ABRÃO, op. cit., p. 283.

mação, na condição de responsável pela sala de aula, o professor ao assumir o “cargo” de funcionário público mediante concurso deveria contemplar algumas particularidades na condição de efetivo, interino ou substituto.

O parágrafo único do artigo 93 do Decreto 3.191¹⁵ estabeleceu que professor adjunto era o mesmo que professor substituto, contemplando alguns requisitos necessários para a nomeação e para o exercício da docência, consoante o artigo 82 do mesmo Decreto.

- 1.º a qualidade de cidadão brasileiro, nato ou naturalizado;
- 2.º a idade que será de 18 annos para as melheres e 20 para os homens;
- 3.º a moralidade;
- 4.º a aptidão physica e isenção de molestia contagiosa e repulsiva;
- 5.º a prova de vacinação ou revaccinação, nos termos da lei;
- 6.º a competencia profissional.¹⁶

Entre os itens citados para a condição de ser professor, destacamos a “*competência profissional*”. Isto por que, ao iniciarem os trabalhos nas escolas, os professores obrigatoriamente deveriam assumir a terceira classe, ou seja, deveriam atuar nos distritos, conforme determinado pelo próprio Decreto. Mesmo com estudos de normalista, o professor iniciante era julgado pelos legisladores na condição de serem pouco práticos ou pouco habilidosos, sendo esse pouco, contudo, suficiente para as atividades nas escolas rurais e/ou distritos.

Ao impedir que os professores assumissem a primeira ou segunda classe, a ideia era preservar a “qualidade” do ensino tanto nos grupos da capital quanto das escolas isoladas da capital e/ou grupos isolados das cidades e vilas, como estipulado na legislação “Fica estabelecido que a primeira

15 MINAS GERAES, op. cit., 1911.

16 MINAS GERAES, op. cit.

investidura para o magisterio será no logar de professore de terceira classe ou no das inferiores.”¹⁷ Nas outras classes, ao professor iniciante era permitido o exercício do magistério, assim ele podia atuar também nas escolas das colônias e dos povoados rurais. A restrição existia apenas para as escolas da capital, das cidades e das vilas.

Para o professor das escolas rurais, diante de tal contexto não havia escolha. Caso o professor residisse em local muito distante da sala de aula os riscos de abandono da atividade docente era grande. Quando desistiam, os professores alegavam falta de meios de transporte, estradas, segurança, moradia e até mesmo de alimentos. Mas os baixos salários recebidos, muitas vezes insuficientes para as despesas, eram o fator preponderante para as renúncias.

Em relação ao caráter provisório do professor iniciante, “[...] a nomeação de qualquer professore terá sempre o carater provisorio, durante os tres primeiros annos do exercicio do cargo.”¹⁸ As duas primeiras classes só poderiam ser ocupadas por professores efetivos desde que atendessem a alguns critérios estabelecidos. Um deles era a antiguidade no exercício do magistério. Segundo esse critério a impressão que temos é a de que a Secretaria do Interior estabelecia critérios por meio da própria legislação para melhor controle dos professores, constituindo, portanto, uma espécie de olho “mágico”. Para Costa¹⁹ havia uma rede territorial de vigilância.

Uma das condições para os professores assumirem a primeira e segunda cadeira era o diploma de normalista obtido nas escolas do Estado. Essa medida visava preterir os normalistas de outros Estados. Além disso, os professores deveriam cumprir os seguintes requisitos: “a) Com a antiguidade de professore; b) Com sua assiduidade no exercicio do magisterio;

17 MINAS GERAES, op. cit.

18 MINAS GERAES, op. cit.

19 COSTA, Rui Afonso da. Contribuição para a história da inspeção permanente da escola primária (1878-1933). In. PINTASSILGO, Joaquim; FREITAS, Marcos Cezar de; MORGANO, Maria João; et. al. (Org.). *História da escola em Portugal e no Brasil*: circulação e apropriação de modelos culturais. Lisboa: Edições Colibri, 2006. p. 365-398.

c) Com a matricula, frequencia e resultado dos exames da escola por elle regida; d) Com suas notas na Secretaria.”²⁰

A promoção na “carreira” de professor iniciante para professor experiente, bem como a alteração de seu local de trabalho inicial para uma das duas primeiras classificações das escolas da capital se dava exclusivamente pelo Secretário do Interior. Isso independia de requerimento a ser enviado pelo próprio professor. A mesma legislação dizia ainda que a não resposta, ou o silêncio do professor após a sua promoção na “carreira”, seria interpretado como recusa. “Art. 91. O professor promovido deverá declarar dentro do prazo de 30 dias si aceita ou não a promoção. Paragrapho unico. O silencio será interpretado como recusa²¹”.

O professor, dessa forma, se via sob forte pressão. Ele precisava melhorar sua “carreira”, mas deveria atentar para as determinações e comunicados da Secretaria do Interior que por sua vez demonstrava morosidade nos “negócios” da educação.

O controle sobre os professores aparece como algo presente e característico no Decreto 3.191 de 1911. Nem sempre era possível exercer autonomamente a docência, haja vista que o professor poderia ser transferido de um lugar para outro sem a menor explicação vinda da Secretaria do Interior. Nesse ponto, desconfiamos que os sujeitos que “carregavam” algum desafeito político na condição de professor em relação às autoridades da localidade ficavam à mercê de imprevisíveis mudanças. Não interessava sua formação e nem o local no qual atuava, sendo o mais comum o envio de professores para as áreas rurais, talvez pela sua própria falta nos locais mais afastados. Quando um professor solicitava mudança de “lotação” do meio rural para o urbano seu pedido era processado de forma mais vagarosa.

A efetivação dos pedidos de remoção de professores, até mesmo anteriormente ao Decreto 3.191, se dava de forma bastante demorada. O professor Joaquim Gomes Temotheo, regente da cadeira rural de Pita, mu-

20 MINAS GERAES, op. cit.

21 MINAS GERAES, op. cit.

nicipio de Caethé reclamou em comunicado ao Secretário do Interior a morosidade de seu processo.

Elmo Sr. Dr. Secretario do Interior

Diz Joaquim Gomes Timotheo, professor publico primario da cadeira rural do pita, municipio de Caethé, que achando-se preenchida inteiramente a cadeira districtal do Taquarassú, denominada 1ª Cadeira – e estando o petionario habilitado legalmente para regel-a vem o mesmo.

Para V. Excia. se digne provel-o por nomeação effectiva, na referida 1ª cadeira destrictal do Taquarassú. Juntando a este os titulos legaes de sua habilitação, petionario e professor publico há dez annos, espera e pede a V. Excia. Justiça. Procurador adevogado Pedro da Matta Machado.²²

Na correspondência, o professor relatou não ter sido atendido pelos órgãos responsáveis: a sua remoção não fora viabilizada. Em outras correspondências do mesmo professor não houve interesse da administração pública responder ao remetente. Um abaixo-assinado organizado pelos moradores do distrito de Taquarassú foi redigido com objetivos semelhantes ao anterior, no qual pediram a remoção do professor.

Ilmo. Exmo. Inr. Dr. Secretario do Interior do Estado de Minas

Os abaixo assignados cidadãos Brasileiros e eleitores residentes neste Districto, vem respeitosamente a presença de V. Excia. pedir a remoção do Professore da Povoação do Furado, neste Districto o Cidadão Joaquim Gomes Thimoteo para a 1ª cadeira do sexo masculino deste Arraial, a qual os abaixo assignados sabem que vai vagar-se dentro de poucos dias, em virtude de renuncia da respectiva Professora.

22 MINAS GERAES. Secretaria do Interior. *Correspondências*. 31 de agosto de 1899. Códice SI⁴ Cx:01 Pc:36.

Devido as suas habilitações e ao seu zelo, o professor Joaquim Gomes Thimoteo, tem a sua escola em frequencia diaria de mais de quarenta alumnos, achando-se esta a treis kilometros d'este Arraial, e em lugar em que qualquer outro Professor não conseguiria frequencia que este Professor inspira aos paes de familia, que estes preferem mandar seus filhos diariamente áquella escola, a deixal-os frequentar a cadeira que ora vai vagar-se, embora seja ocupada por uma senhora digna de tudo respeito e consideração.

A remoção pedia alem de ser dotada justiça, importa uma grande comodidade para os paes de familia, que assim ficarão isentos de mandar seus filhos andar diariamente treis kilomentros em procura de escola, correndo riscos e perigos.

Concedendo V. Excia. esta remoção, pretará um grande serviço a instrucção publica desta localidade, e satisfará a aspiração geral de todos os nossos conterrâneos, que saberão agradecer a V. Excia. este grande beneficio. Saude e fraternidade. Taquarassú, 5 de junho de 1896.²³

As correspondências sinalizaram que o professor Joaquim Gomes Thimoteo era querido pelas famílias e/ou moradores. O abaixo-assinado continha 54 assinaturas. Parte do enunciado apresentou os signatários responsáveis pelo documento como cidadãos brasileiros e *eleitores*. O voto surgia como possível moeda de troca e/ou ameaça ao não atendimento dos pedidos realizados.

Para explicar a morosidade nesse processo de remoção do professor, mencionamos dois pontos relevantes. O primeiro nos indica que o professor era bastante empenhado e conseguia cumprir as determinações legais estabelecidas para a instrução pública primária. Dessa forma, promover a remoção do professor significaria também criar um problema a mais para a própria Secretaria do Interior: uma sala sem professor. O segundo ponto a destacar é que a demora em promover a remoção do professor poderia ser

23 MINAS GERAES. Secretaria do Interior. *Correspondências*. 05 de junho de 1896. Códice SI⁴, Cx:01 Pc:36.

uma das estratégias da própria Secretaria do Interior para manter o professor na localidade, ou seja, uma das facetas do poder instituído, de acordo com Certeau²⁴.

Havia um enaltecimento das reformas do ensino empreendidas em Minas que não condizia com as realidades observadas nas áreas afastadas das cidades, principalmente se relacionadas à situação do professorado que recebia baixos salários e atuava em condições precárias para desenvolverem suas atividades na instrução pública primária rural. Assim não podemos falar de um ensino público “cuidadoso” para externar parte das representações da própria educação por meio das lentes dos governantes.

Na Mensagem de Júlio Bueno Brandão, Presidente de Minas Gerais transpareceu alguns traços culturais. Entre eles a defesa de um ensino público “cuidadoso”. Porém, ao recorrermos à reforma de 1906, esse mesmo governante justificou suas ações, remetendo-nos à ideia de instauração de uma rede de sentidos que destacassem os feitos dos governantes. Em vista dessas considerações, pensamos na existência de redes culturais “fechadas”, tecidas a partir de estratégias preconizadas pela Secretaria do Interior.

Tem merecido da parte destes e dos governos anteriores os mais desvelados cuidados tudo quanto diz respeito ao ensino publico.

O ensino primario que obedece aos planos traçados pela lei n. 439, de 28 de setembro de 1906, e regul. n. 1.960, de 16 de dezembro do mesmo anno, tem tido o maior desenvolvimento possivel, já com a criação de grupos escolares, já pela disseminação de escolas isoladas, urbanas, districtaes e ruraes, tanto quanto comportam as verbas orçamentarias.²⁵

24 CERTEAU, Michael. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2002.

25 MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado Júlio Bueno Brandão ao Congresso Mineiro em sua 1ª. Sessão ordinária da 6ª. Legislatura no anno de 1911. Bello Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1911.

A Mensagem proferida ao Congresso Mineiro é parte dos indícios que trazemos para demonstrar o quanto os pronunciamentos oficiais se distanciavam da realidade da instrução rural e/ou distrital em questão, pois ambas dependiam de dotação orçamentária e, sobretudo, da vontade política. Ao avaliarmos os aspectos culturais, nos reportamos a Chauí²⁶, pois acreditamos que havia na dinâmica de estruturação da escola rural um caráter opressivo por parte dos governantes e das elites dirigentes, usada para demonstrar que o progresso só seria possível por meio da educação setORIZADA, priorizando as cidades.

Para exercer a dominação invisível graças ao prestígio do saber, as elites precisam impô-lo pela força visível. Ora, essa contradição, *como toda contradição*, é dotada de clareza meridiana, pois através dela é possível perceber tanto o caráter opressivo do saber (que por isso precisa ser imposto) quanto o caráter sábio da opressão (que por isso se oferece como ‘necessária ao progresso da nação’).²⁷

O projeto de educação estabelecido pelas elites agrárias no Brasil foi excludente. Diante do “prestígio” do saber de uns, os dominantes, os professores rurais foram desprezados e, com eles, todo um “repertório” de saberes e fazeres constituídos nas diversas redes e/ou teias de conhecimentos. “A luta pela cultura comum implicou embates por uma sociedade sem divisões de classes, com ampla oposição às formas existentes de desigualdade²⁸”. No período pesquisado, ressaltamos que havia muitas imposições, sempre a partir dos anseios das elites agrárias que utilizavam, para impedir as alterações das estruturas de poder e/ou dominação.

26 CHAUI, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

27 CHAUI, op. cit., p. 61.

28 CEVASCO, Maria Elisa. *Dez lições sobre estudos culturais*. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 56.

Algumas considerações

Verificamos que professor da escola pública primária rural estava imerso em um projeto de total abandono das “políticas públicas”. Desse modo, o ensino era projetado para formar sujeitos obedientes e civilizados condizentes com os novos tempos. A inclusão de “saberes” pelas “ondas” do progresso e da ordem foi oficializada nos programas de ensino endereçados à formação de uma consciência cívica de alunos e professores. A cultura escolar desembocava “no remodelamento dos comportamentos, na profunda formação do caráter e das almas que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências”²⁹.

O professor deveria seguir os preceitos legais necessários para instituir em sua sala de aula comportamentos e posturas que possibilitassem às crianças uma cultura de submissão, de dependência, uma representação e conformação ao sistema de ensino e aos preceitos do capitalismo.

Os professores das escolas públicas primárias rurais recebiam salários menores em relação aos demais professores de outras localidades. Suas condições de trabalho eram precárias. Tudo faltava nas salas de aula, inclusive a própria aula. Tal realidade não foi suficiente para inverter a situação de penúria na qual esses docentes se encontravam imersos. A Secretaria do Interior, bem como os próprios legisladores, alegavam falta de condições financeiras para as melhorias necessárias. Dessa forma as propostas para adequação e melhoria da escola restringiram-se às áreas urbanas.

29 VINÃO FRAGO, Antonio. ¿Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador. In. SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (Org). Educação no Brasil: história e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 22.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, José Carlos. Tendências nos discursos pedagógicos sobre educação rural. In. ALVES, Gilberto Luiz (Org.). *Educação no campo: recortes no tempo e no espaço*. Campinas: Autores Associados, 2009.

ARROYO, Miguel González. *Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*. 218 f. (Tese em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

CEVASCO, Maria Elisa. *Dez lições sobre estudos culturais*. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1987.

COSTA, Rui Afonso da. Contribuição para a história da inspeção permanente da escola primária (1878-1933). In. PINTASSILGO, Joaquim; FREITAS, Marcos Cezar de; MORGANO, Maria João; et. al. (Org.). *História da escola em Portugal e no Brasil: circulação e apropriação de modelos culturais*. Lisboa: Edições Colibri, 2006. p. 365-398.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. *A questão nacional na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense/CNPq, 1990.

FONTES

MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado Júlio Bueno Brandão ao Congresso Mineiro em sua 1ª. Sessão ordinária da 6ª. Legislatura no anno de 1911. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1911.

MINAS GERAES. *Decreto nº 1.960, de 16 de dezembro de 1906*. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes. 1906.

MINAS GERAES. *Decreto nº 3.191, de 9 de julho de 1911*. Belo Horizonte. Imprensa Official do Estado de Minas Geraes. 1911.

MINAS GERAES. *Lei 281, de 16 de setembro de 1899*. Ouro Preto: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes. 1899;

MINAS GERAES. *Lei nº 41, de 3 de agosto de 1892*. Ouro Preto: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1892;

MINAS GERAES. *Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906*. Belo Horizonte. Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1906.

MINAS GERAES. Secretaria do Interior. *Correspondências*. 19 de janeiro de 1899. Códice SI⁴₁ Cx:01 Pc:36.

MINAS GERAES. Secretaria do Interior. *Correspondências*. 31 de agosto de 1899. Códice SI⁴₁ Cx:01 Pc:36.

Sites

<http://biblioteca.ibge.gov.br/>

<http://www.crl.edu/brazil/provincial>

<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br>

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COM ALUNO SURDO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS: UM ESTUDO DE CASO

Karem Adriana Lucas¹

José Tarcísio Grunnenvaldt²

Tatiane Lebre Dias³

Introdução

A inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino é um tema discutido há longa data, assim como a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com efeito Haddad e Di Pierro (2010 *apud* FREITAS, 2014) descrevem o percurso histórico da educação de jovens e adultos, quando esta era ofertada por religiosos objetivando catequizar os indivíduos, assim como da oferta da educação primária gratuita a todos os cidadãos. Tal preocupação já estava expressa na “Constituição de 1824 como primeiro marco legal em termos de direitos civis. Esse documento nacional tinha como um de seus objetivos principais a, garantia da escolarização primária e gratuita para todos os cidadãos, incluindo as pessoas adultas (HADDAD; DI PIERRO, 2000 *apud* FREITAS, 2014. p. 19-20)”.

A partir deste marco legal a educação pensada para jovens e adultos foi sofrendo transformações visando atender as necessidades sociais de cada período histórico. Freitas (2014) descreve que houve momentos em que se primou pela alfabetização das pessoas jovens e adultas para a ascensão social

1 Mestranda no Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT; Especialista em Educação Especial na Área da Surdez: Libras; Pedagoga pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO.

2 Professor Associado na FEF- UFMT. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da FEF-UFMT e no Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da UFMT.

3 Professora Adjunta do Departamento de Psicologia IE/UFMT e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação UFMT/PPGE/Cuiabá/MT.

(pessoas da alta sociedade), para a inserção no mercado de trabalho, para exercer o direito de votar em eleições governamentais.

Galvão e Soares (2010) ressaltam que a educação voltada para jovens e adultos, passou por mudanças ao longo dos anos. De acordo com esses autores entre os anos de 1950 e 1960 diferentes movimentos de educação e cultura popular voltados para a alfabetização de adultos surgiram valorizando uma educação dialógica, seguindo a proposta de Paulo Freire na qual a realidade dos alunos seria o ponto de partida para o trabalho educacional. Proposição de maior impacto passou a ocorrer após o Golpe Militar em 1964, quando é criado o então chamado MOBREAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização, com explicitada adoção do paradigma de educação bancária, onde o aluno é um ser passivo, para o qual seria transmitido o conhecimento.

Os métodos e o material didático proposto pelo MOBREAL assemelhavam-se aparentemente aos elaborados no interior dos movimentos de educação e cultura popular... No entanto, as semelhanças eram apenas superficiais, na medida em que todo o conteúdo crítico e problematizador das propostas anteriores foi esvaziado (GALVÃO; SOARES, 2010 *apud* ALBUQUERQUE 2010, p.46).

Após a promulgação da Constituição de 1988 surgiram novas iniciativas envolvendo pesquisas sobre a alfabetização e letramento de adultos, assim como novos movimentos voltados para educação desses sujeitos. O documento apresenta a educação como um direito social, em seu capítulo II, Art. 24. “Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre: IX educação, cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação;” (BRASIL, 1988). Anos depois, em 1990, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, a partir desta, segundo Gadotti (2011. p.42), a alfabetização de Jovens e Adultos passa a ser entendida como “[...] a primeira etapa da educação básica. Ela consagrou, assim, a ideia de que a alfabetização não pode ser

separada da pós-alfabetização, isto é, separada das “necessidades básicas de aprendizagem”.

Em relação à Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Ferreira (2006. p.42) descreveu que metas foram estabelecidas para “[...] o ano 2000: (1) universalização da educação para todos (as); (2) redução do analfabetismo à metade do índice de 1990; e (3) eliminação das desigualdades entre os gêneros”. Nesse sentido entende-se que a EJA assim como a educação para pessoas com deficiência está contemplada na meta 1.

Em 1994, a Declaração de Salamanca foi apresentada com o objetivo de discutir, mais especificamente, a educação especial. Contudo partindo do princípio de “[...] igualdade de oportunidade para crianças, jovens e adultos com deficiências na educação primária, secundária e terciária, sempre que possível em ambientes integrados”. (SALAMANCA, 1994). A inclusão de Jovens e adultos nas instituições de ensino novamente é evidenciada.

O ensino de jovens e adultos antecedeu as iniciativas voltadas para a educação de pessoas com deficiência, a qual teve início no Brasil de forma mais efetiva em 1854 quando “[...] foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e, em 1856, o Imperial Instituto dos Surdos Mudos. Durante o século XIX, apenas os cegos e os surdos eram contemplados com ações para a educação” (LANNA JÚNIOR, 2010. p.29). As pessoas com outras deficiências eram cuidadas em casa pela família ou internadas em hospícios, somente nos primeiros anos do século XX por iniciativa da sociedade civil, que foram criadas organizações para dar assistência “[...] nas áreas de educação e saúde, como as Sociedades Pestalozzi (1932) e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (1954).” (LANNA JÚNIOR, 2010. p.29).

Especificamente sobre a educação voltada para pessoa com deficiência auditiva ou surda em 1857 o então Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, conhecido atualmente com Instituto Nacional de Educação para Surdos – INES, é criado pelo francês Hernest Huet, os sinais eram utilizados na comunicação

[...] tendo sua grade curricular voltada a uma metodologia que atendesse às necessidades dos mesmos, para que pudessem desenvolver a linguagem e o conhecimento, e também oferecer uma base educacional sólida para que pudessem aprender a ler e escrever de acordo com a língua majoritária da sociedade ouvinte. (CAMPOS *apud* LACERDA; SANTOS, 2013. p.39).

Em 1880, contudo, após o Congresso de Milão que teve como tema central a metodologia de ensino mais adequada para os surdos, onde foi decidido que, o método do “Oralismo” deveria ser utilizado nas instituições de ensino, pois

O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva... o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade, à “não surdez”...a filosofia oralista utiliza diversas metodologias de oralição: verbo-tonal, audiofonatória, aural, acupédico etc. (GOLDFELD, 2002. p.34).

Nos anos em que a filosofia oralista como metodologia perdurou nas instituições de ensino, os sinais não podiam ser utilizados, no Brasil esse período se deu entre 1957 até o final da década de 1970 (GOLDFELD, 2002), quando então começou a ser utilizada a metodologia de ensino proposta pela “Comunicação Total”. Tal filosofia tem como foco os processos comunicativos em que se

[...] defende a utilização de qualquer recurso linguístico, seja a língua de sinais, a linguagem oral ou códigos manuais, para facilitar a comunicação com as pessoas surdas. A Comunicação Total, como o próprio nome diz, privilegia a comunicação e a interação e não apenas a língua (ou línguas). (GOLDFELD, 2002, p.40).

Posteriormente, na década de 1990 o “Bilinguismo” é consolidado como a filosofia de ensino para surdos, mais adequada, é inserido nas instituições de ensino. Apresenta como “pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais,

que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país” (GOLDFELD, 2002, p.42).

Assim como a EJA a Educação Especial, especificamente para os surdos, passou por mudanças paradigmáticas significativas, de modo que a práxis dos professores deveria estar em constante ressignificação. Nesse sentido, o professor adquiriu diferentes papéis, atualmente em voga o professor como um mediador no processo de construção do conhecimento. Nas palavras de Gomes (2002, p. 79-80) “Segundo Feuerstein, há sempre a necessidade efetiva e afetiva da presença de um “outro” humano, denominado mediador, que se interpõe entre o indivíduo e o conjunto de objetos que o rodeia”.

Gadotti (2007) em seu estudo sobre o pensamento de Paulo Freire salienta sobre uma “sociedade aprendente”, onde

[...] aprender a pensar autonomamente, saber comunicar-se, saber pesquisar, saber fazer, ter raciocínio lógico, aprender a trabalhar colaborativamente, fazer síntese e elaborações teóricas, saber organizar o próprio trabalho, ter disciplina, ser sujeito da construção do conhecimento, estar aberto a novas aprendizagens, conhecer as fontes de informação, saber articular o conhecimento com a prática e com outros saberes. Nesse contexto de impregnação da informação, o professor é muito mais um mediador do conhecimento, um problematizador (GADOTTI, 2007. p.13).

Num paralelo pode-se observar que a contribuição de Gadotti (2007) a respeito de algumas características do aluno no processo de aprendizagem requer um professor que possa desenvolvê-las. Nesse sentido a proposição teórica de Reuven Feuerstein sobre a Teoria de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) pode indicar possíveis caminhos na formação de um professor mediador. Segundo Meier (2007, p.127) “[...] a mediação apresenta algumas características específicas visto que a “mediação da aprendizagem é um tipo especial de interação entre alguém que ensina (o mediador) e al-

guém que aprende (o mediado)”. Assim, as características ou critérios que compõem a EAM são:

- Mediação da intencionalidade e da reciprocidade: o professor tem uma intenção e assume a responsabilidade junto com o aluno que se faz recíproco a esta intenção para então atingirem um objetivo (MEIER, 2007);
- Mediação da transcendência: o mediado passa a compreender como é seu próprio processo de aprendizagem, e como construir novos conhecimentos e conceitos partindo das informações empíricas e teóricas que já possui (MEIER, 2007);
- Mediação do significado: está relacionado à transmissão cultural, quando o mediador atribui significado, valor axiológico as “ações e crenças do grupo” social em que o mediado está inserido (MEIER, 2007);
- Mediação do sentimento de competência: ter com o mediado uma postura positiva, de quem acredita no potencial de desenvolvimento deste, para que o mediado construa uma auto-imagem positiva (MEIER, 2007);
- Mediação da regulação e controle do comportamento: para que o mediado compreenda quando deve iniciar uma atividade e quanto de energia aplicar nesta atividade, equilibrando impulsividade e inatividade (MEIER, 2007);
- Mediação do compartilhar: mediador e mediado compartilham saberes, vivências e emoções dialogando, interagindo (MEIER, 2007);
- Mediação do processo de individuação e diferenciação psicológica: o mediado entende-se como ser único, nesse processo de construção de uma identidade onde o mediado percebe-se como um pensador ativo e independente (MEIER, 2007);
- Mediação do planejamento e da busca por objetivos: visa que o mediado perceba que suas ações ganham um significado além do tempo presente quando estas são realizadas para atingir um objetivo, ao mediador cabe estimular a formulação dessas metas individuais (MEIER, 2007);
- Mediação da procura pelo novo e pela complexidade: ao mediador cabe desafiar por meio de atividades, tarefas o mediado, assim ele poderá buscar novas informações reconstruindo e mudando conceitos que tem sobre algo (MEIER, 2007);
- Mediação da consciência da modificabilidade: levar o mediado a perceber que ele é modificável, que ele pode se transformar, mudar

desenvolver-se independente de suas dificuldades ou deficiência (MEIER, 2007);

- Mediação da escolha pela alternativa positiva: escolher a alternativa que tem mais probabilidade de atingir o resultado desejado, o mediador deve incentivar o esforço e trabalho do mediado para que atinja seu objetivo (MEIER, 2007);
- Mediação do sentimento de pertença: o mediado deve sentir-se pertencente a um grupo familiar e social, a uma cultura, a uma nação (MEIER, 2007).

A partir dessas considerações teóricas e objetivando caracterizar a mediação pedagógica no processo de ensino aprendizagem de um aluno surdo na EJA com professores de um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), este trabalho gerou uma breve caracterização da mediação pedagógica dos docentes com um aluno surdo.

Percurso da pesquisa e análise dos dados

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa que tem como estratégia de pesquisa o estudo de caso. Segundo Yin (2001, p.21) esse tipo de pesquisa “[...] permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real”. Assim, foram entrevistados cinco professores que tiveram um aluno surdo inserido na EJA.

Os dados coletados por meio das entrevistas foram processados no software de Análise Textual Iramuteq, o qual possibilita diferentes tipos de análise de dados textuais. Neste trabalho a análise executada foi a de similitude com a qual pode ser identificadas as “[...] coocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura de um corpus textual” (RATINAUD, 2012 *apud* CAMARGO; JUSTO, 2013), a análise qualitativa levou em consideração a percepção dos docentes com relação à mediação pedagógica, e de forma

mais específica como se deu essa mediação da aprendizagem com o aluno surdo, tendo como base teórica a teoria da EAM de Feuerstein.

As entrevistas com os professores de um aluno surdo da EJA evidenciaram qual a concepção destes sobre mediação pedagógica e como era a mediação pedagógica com o aluno surdo. Assim, foi realizado um paralelo entre a teoria da EAM de Reuven Feuerstein e os relatos dos professores a respeito da temática do estudo, os quais passaram por análise de similitude executada no software de Análise Textual Iramuteq.

Tabela 1 – Caracterização dos professores (n=5)

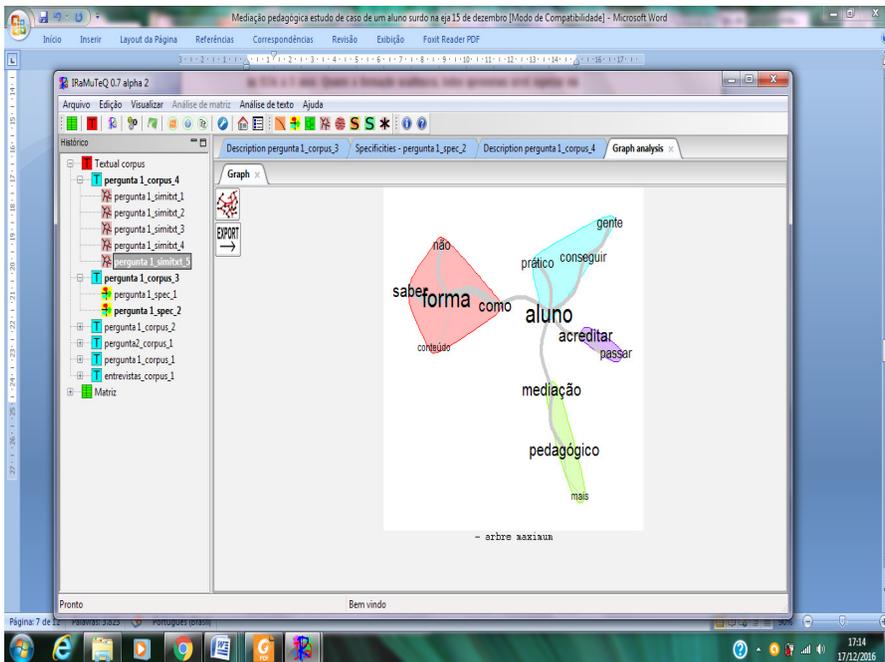
Idade em anos	Tempo de docência na EJA em anos	Formação inicial	Especialização
46	6	Licenciatura em Língua Portuguesa	Cursando – Especialização em Psicopedagogia institucional
50	10	Licenciatura em História	Especialização em Metodologia em Geografia
36	3	Licenciatura e Bacharel em Ciências Biológicas	Cursando – Especialização em EJA e educação especial
31	8	Licenciatura em Filosofia	Especialização em EJA
44	6	Licenciatura em Educação Física	Especialização em Educação Física com Ênfase em Atividade Física

Os professores participantes da pesquisa apresentam uma média de idade entre 31 e 50 anos, dos entrevistados 4 trabalham com a EJA há mais de 6 anos e 1 é professor na EJA há 3 anos. Quanto a formação acadêmica, todos apresentam nível superior em cursos de licenciatura, 3 concluíram um curso de especialização *Lato Sensu* e 2 estão cursando, destes cursos 3

apresentam como foco a disciplina que os professores já lecionam e 2 são específicos para EJA.

Em relação ao questionamento sobre a compreensão do termo mediação pedagógica, os resultados da análise de similitude processada pelo software de Análise Textual Iramuteq estão ilustrados abaixo na Figura 1.

Figura. 1: Análise de similitude: o que os professores entendem por mediação pedagógica



No processamento dos dados pelo Iramuteq foram identificadas palavras que ocorreram de forma simultânea nos relatos dos entrevistados, os termos: “aluno”, “acreditar”, “como” e “mediação” correlacionaram-se quando os professores relataram o que entendem por Mediação Pedagógica. A maior conexão ocorreu entre o termo “aluno” e “como” que se interligaram com “forma” e “saber”, o que indica uma preocupação com o aluno e a forma que este constrói o conhecimento. Em destaque a palavra “aluno”, nos leva a perceber que este é considerado elemento principal no processo de mediação da aprendizagem pelos participantes da pesquisa. A preocupação dos professores com seus alunos está presente na EAM no

critério de mediação da Intencionalidade e da Reciprocidade, pensando na responsabilidade que o professor tem com o aluno na construção do conhecimento (MEIER, 2007). Os relatos descritos abaixo apresentam outros aspectos sobre o que os professores entenderam por mediação pedagógica:

Professor. A - “Eu acredito que seja a transposição...é a forma que você usa pra passar sua didática”.

Professor. B - “É uma forma de transmitir esses conteúdos...”

Professor. C - “[...] é uma situação que a gente tem entre observar né, como é o aluno e como você vai conseguir transferir o conhecimento...o professor tem formação mais a sua prática ajudando o aluno ali a ter o seu conhecimento”

Professor. D - “[...] atender as necessidades dos alunos como, uma questão de mediar aquilo que ele precisa aprender com a capacidade que ele possui né, então acho que é mediar os conteúdos que eu preciso trabalhar com aquilo que ele sabe”

Professor. E - “[...] meio pelo qual o professor irá tentar ensinar e auxiliar o aluno nessa aprendizagem”

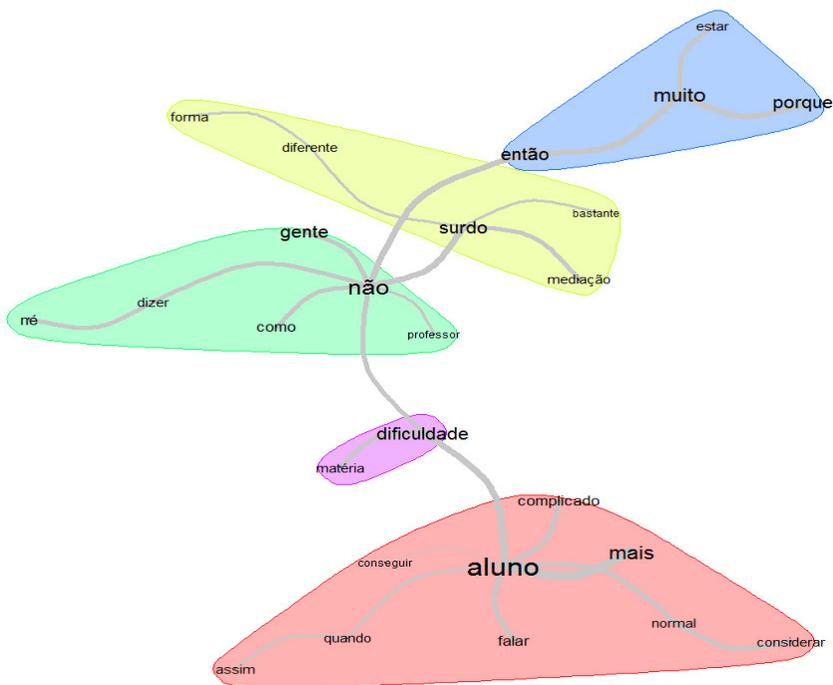
Os termos “transposição”, “transferir”, “transmitir” e “ensinar” nos remetem ao que Paulo Freire chamou de “educação bancária” o inverso desta

[...] é o que se denomina “construção do conhecimento”, que se potencializa quando o ensino incentiva a autonomia do aluno em relação à sua própria caminhada na construção da aprendizagem. E, segundo Feuerstein (1980), essa construção é potencializada pela mediação da aprendizagem. Em síntese...o professor não “passa” informações, não “transmite” conhecimento, não ensina. O que faz é provocar, incentivar, disparar e possibilitar ao aluno a própria construção do conhecimento, a própria aprendizagem. Esse processo deve cons-

tituir as bases teóricas da ação consciente do professor mediador (MEIER, 2007. p.71).

Após descreverem o que entendem por mediação pedagógica os professores relataram como acontecia esse processo de mediação na disciplina que ministraram e, em especial, com o aluno surdo. A Figura 2 apresenta alguns dados.

Figura 2: Análise de similitude: mediação pedagógica dos professores com o aluno surdo e os ouvintes



Observa-se na Figura 2 que a palavra “aluno” está novamente em destaque. Em relação ao aluno surdo os termos “mediação” e “diferente” interligaram-se, o que nos leva ao entendimento que há uma diferença entre a mediação pedagógica deste aluno e dos alunos ouvintes. Ao observarmos os relatos dos professores reafirma-se o exposto na Figura 2.

Professor. A - “[...] eu tava preparada assim para lidar com alunos considerados normais... eu demorava muito a entender o que ele queria então eu acredito que foi muito difícil nossa interação”.

Professor. B - “[...] essa mediação com eles e com o aluno surdo de uma forma diferenciado e com o surdo você tinha que trabalhar mais com gesto com uma linguagem diferente”.

Professor. C - “[...] essa mediação com um pouquinho eu mais com dificuldade de passar isso para o aluno até nessa situação de surdo a gente não sabe muito como se portar”.

Professor. D - “[...] nunca levei na verdade nem uma forma diferente para trabalhar com ele, na verdade contava mais com o intérprete pra fazer esse trabalho do que propriamente eu fazendo... com o surdo eu realmente não fiz nada de diferente”.

Professor. E - “[...] me comunico, mas com muita dificuldade”.

O trabalho desenvolvido com os alunos ouvintes e o surdo apresentou algumas diferenças, com destaque a comunicação e interação do aluno surdo com o professor, que de modo geral foi realizada com dificuldade devido a diferença da Língua Portuguesa de modalidade oral/auditiva e da Língua de Sinais Brasileira de modalidade visual/gestual utilizada pelo aluno surdo.

A presença do intérprete de Libras auxiliou no processo de comunicação, contudo o mediador da aprendizagem não é o intérprete e não deve ser delegado a ele esse papel como é verificável no relato do Professor D. Assim de acordo com Gomes (2002, p. 83) “Na proposta de Feuerstein, um ser humano somente se desenvolverá se for estabelecida uma relação qualitativa de interação mediada com outro ser humano já desenvolvido”. Nota-se que mesmo com a presença do intérprete e do empenho de professores

para se comunicar, interagir com aluno surdo utilizando diferentes formas de linguagem, como os gestos, visto que aprenderam apenas alguns sinais da Libras, a interação entre professor e aluno pode ter sido comprometida.

Considerações

Observando os dados obtidos com as entrevistas em paralelo com a Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada de Reuven Feuerstein, entendemos que há um longo caminho a ser percorrido pelos docentes para o entendimento do que é mediação pedagógica e como se dá esse processo. Nesse sentido a formação continuada se faz necessária como ferramenta que pode instrumentalizar o professor no processo ensino e aprendizagem.

As especificidades de comunicação do aluno surdo foi um aspecto a ser considerado no processo de interação com os professores, o que demonstra a necessidade de formação continuada não apenas sobre mediação pedagógica, mas também sobre a cultura surda, metodologias adequadas, a língua de sinais e outras formas de comunicação com esse sujeito.

Referências

BRASIL. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal. 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 06 outubro. 2016.

FERREIRA, W. B. **Desafios na educação de jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no Brasil**. In: Alfabetização e cidadania: revista de educação de jovens e adultos. – Brasília: RAAAB, UNESCO, Governo Japonês, 2006. P.39-58.

FREITAS, M. A. S. **Estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos : interfaces do processo de escolarização**. 2014. 140

p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - UFSCar - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

GADOTTI, M. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**/ Moacir Gadotti. – 1. ed. – São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GADOTTI, M. **Educação de jovens e adultos: correntes e tendências**. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. – 12. ed. – São Paulo: Cortez, 2011. P. 35- 47.

GALVÃO, A. M. O.; SOARES, L. J. G. **História da alfabetização de adultos no Brasil**. In: ALBUQUERQUE, E. B. C. A.; TELMA, F. L. Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento. – 3 ed. 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010. P.27 – 58.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**/ Marcia Goldfed. - 7ª ed. – São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GOMES. C. M. A. **Feuerstein e a construção mediada do conhecimento** – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. (Comp.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 473p.

LACERDA, C. B. F; SANTOS, L. F. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos/ organizadoras: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Lara Ferreira dos Santos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

MEIER, M. **Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e Vygotsky**/ Marcos Meier, Sandra Garcia. Curitiba: Edição do autor, 2007.

RATINAUD, P. IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer software]. Retrieved from <http://www.ramuteq.org>. 2009. Resenha de: CAMARGO, B. V; JUSTO, A. M. **IRAMUTEQ: Um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais**. Temas em Psicologia – 2013, Vol. 21, nº 2, 513-518.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi – 2.ed. –Porto Alegre: Bookman, 2001.

**LA SEXUALIDADE, UN ACTO CREATIVO:
ESTRATEGIAS PARA EL ABORDAJE TEMÁTICO DE LAS DIVERSIDADES
SEXUALES Y DE GÉNERO**

Lady Dayana Gonzalez Cita¹

Ligeia Daza Hernandez²

Elizabeth Garavito López³

Introducción

La colectiva Udiversia Otros Modos inicialmente se constituyó como espacio de encuentro y creación artística para la resignificación de imágenes e imaginarios negativos y prejuiciosos alrededor de las diversidades sexuales y de género. Como respuesta a diversas manifestaciones, y mensajes de conflicto escritos en las paredes dentro de la *Facultad de Ciencias y Educación* de la Universidad Distrital (educadora de educadores), y como posicionamiento a la violencia existente en el seno de nuestra sociedad. A lo largo de muchos años Colombia ha vivido bajo la experiencia de diferentes tipos de violencia; política, civil, social, económica, cultural etc. reflejada en secuestros, asesinatos, masacres, pobreza, desigualdad, lo que ha generado incertidumbre so-

1 Especialista na Universidad estadual Paulista Júlio Mesquita filho UNESP em Arteterapia/ Terapias Expressivas. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística de La Universidad Distrital de Bogotá- Colombia, integrante de La Colectiva de Arte en Discusión Udiversia Otros Modos y Del Grupo de Investigación en Artes Relacionales, Colaborativas y Culturas Contemporáneas de la Facultad de Artes ASAB / Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá Colombia.

2 Mestranda Universidad Federal de Mato Grosso no Programa de Pós-Graduação – Estudos da Cultura Contemporânea (ECCO). Integrante do grupo de de Pesquisa em Artes Híbridas, interseções, contaminações, transversalidades, Orientanda pela Professora Doutora Maria Thereza Azevedo. Especialista em Fotografia pela Universidad Nacional de Colombia, Licenciada em Educación Básica con Énfasis en Educación Artística de pela Universidad Distrital de Bogotá- Colombia.

3 Professora Associada da Universidade Distrital FJC, Bogotá, Colômbia. Doutoranda na Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita filho - UNESP. Maestra en Bellas Artes pela Universidad Nacional de Colombia - Bogotá (1993) , Especialização em escultura pela Universidad de Bellas Artes de China (1998) e mestrado em Maestría en Estudios Culturales pela Universidad Nacional de Colombia - Bogotá (2011) .

bre las posibilidades de la vida en nuestro país. Es por esto que se torna muy importante identificar y promover prácticas de cuidado y activismo ⁴ desde el saber de lo cotidiano, vistas como potencias que promueven formas de pensamiento y luchas emancipadoras por la diferencia, con una perspectiva de cuidado y equidad, en la transformación de imaginarios sociales.

Con la propuesta pedagógica alternativa transdisciplinar de cuidado, Udiversia Otros Modos, nos referimos a dispositivos creadores que se desarrollan a través de acciones colaborativas, contextuales y dialógicas que posibilitan, en contextos violentos (barrios y lugares que habitábamos), el inicio de un proceso de pedagogía social de transformación.

Conociendo territorios

En nuestra vida cotidiana, los medios de comunicación hacen una importante contribución para mantener vivas, vigentes y próximas, las experiencias de la violencia, como lo afirman muchos estudios entre ellos el desarrollado por los investigadores colombianos Jorge Iván Bonilla y Camilo Andrés Tamayo (2007), en el que indagan desde investigaciones que fueron hechas en América Latina, sobre las relaciones entre comunicación y violencia; dejando claro el papel fundamental y crucial que tiene los medios de comunicación en este escenario, éstos nos habitúan a incluir la violencia como forma de vida a través de la reiteración.

Una de las formas más recurrentes y naturalizada de violencia, ha sido el lenguaje y la utilización del mismo indiscriminadamente, Para Butler

Los términos que facilitan el reconocimiento son ellos mismos convencionales, son los efectos y los instrumentos de un ritual social que decide, a menudo a través de la violencia y la exclusión, las condiciones lingüísticas

4 “El Arte Activista es, tanto en sus formas como en sus metodos, en el sentido de que en lugar de estar orientado hacia el objeto o producto, cobra significado a través de su proceso de realización y recepción en segundo lugar se caracteriza por tener lugar en emplazamientos públicos y no desarrollarse dentro del contexto de los ámbitos de exhibición habituales del mundo del arte” ni de los contextos habituales de los espacios activistas, casi en los limites de ambos. BARRAGAN (2003, p. 30 apud FELSHIN, 2001, p. 74) .

de los sujetos aptos para la supervivencia. (BUTLER, 1997. p. 22).

Es así como el término “marica⁵” o “bollera⁶” se ha venido transformando, y ha pasado de ser una agresión a ser casi un apelativo *cariñoso*. Sin embargo, para Butler, “las reglas que estructuran la significación y que generan la posición del sujeto homosexual a través de la injuria son las mismas que permiten la subversión” (BUTLER, 1997. p. 22).

A pesar del constante conflicto y de su incursión paulatina en las prácticas vitales, en el mismo espacio-tiempo, la existencia de las personas discurre y con ella su participación activa en la creación y transformación del mundo, en mantener lazos, relaciones, posibilidades desde la cotidianidad y el afecto, razón por la cual en nuestros territorios aún fluye la vida. Al respecto, Ernest Boesch (1991) afirma que la acción es el territorio en el que la vida habla a través de los seres humanos, convirtiéndola en un proyecto, en una posibilidad de porvenir. La acción no tendría como único propósito el conocimiento. Su proceso, en sí, es conocimiento no racional.

Acciones para el cambio

Frente a esta situación y con la idea de que sí no hacíamos parte del cambio, bien podíamos ser parte del problema, hemos ido proponiendo una serie de acciones transdisciplinarias que apelan a la educación, el arte y el activismo. Estas acciones pretenden discutir, sacar a la luz y buscar formas alternativas de respuesta, para hacer frente a la violencia naturalizada y camuflada contra las formas diversas de vivir el género y la sexualidad de innumerables personas.

5 Término utilizado para referirse despectivamente a hombres homosexuales

6 Término utilizado para referirse despectivamente a mujeres homosexuales

La acción “de-gustar arepas y chorizos”⁷, Dada la forma tradicional de usos del lenguaje para referirse de manera despectiva a la diferencia, surge de la intención de transformar e invertir imaginarios que nos circundan cotidianamente por el uso indiscriminado del lenguaje peyorativo. Nos encaminamos entonces por la resignificación de términos y conceptos que puedan dar lugar a prejuicios y otras formas de discriminación.

En México, las mujeres se reunían en el acto o acción de hacer arepas o tortillas, en una especie de ritual del que sólo ellas participaban. Con el tiempo, por herencia de dicho ritual, se les denomina a las mujeres que sostienen prácticas entre ellas, “areperas” o “tortilleras”. En Colombia la expresión “arepera”, seguida del ademán de voltear entre las manos una arepa se utiliza para ridiculizar las prácticas lésbicas y, por supuesto, a quienes las profesan, existe también una analogía entre la vagina y la arepa, es posible que esta se dé a razón de su forma, luego el ademán de voltear la arepa puede hacer alusión a una mujer encima de otra o al sonido producido por sus cuerpos en el momento del encuentro erótico – afectivo.

Figura 1: Voltear la arepa



7 En esta acción convocamos transeúntes, que se acercan a un espacio previamente instalado a comer y a hablar sobre comida, Al preguntarles a las personas que participan de la acción si prefieren chorizos o arepas, la gran mayoría prefiere las dos como complemento una de la otra. Entregamos algo de masa para arepas y el chorizo crudo para que cada persona prepare su propia comida mientras conversamos sobre las distintas palabras con las que son denominadas las personas que sostienen practicas erotico afectivas no heterosexuales. Ver al respecto <https://www.facebook.com/UDIVERSIARTIVISTA/videos/1114434705266065/>

Figura 2: Arepas y chorizos

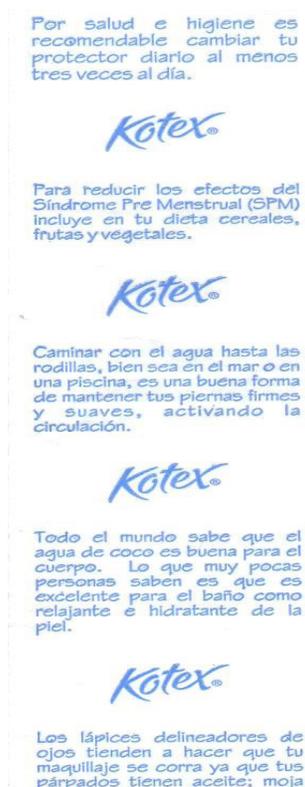


¿Por qué a las mujeres lesbianas se les denomina areperas o lengüeteras?, ¿Por qué a los hombres homosexuales se les denomina roscones o galletas? Mientras las arepas y los chorizos preparados por las y los participantes se cuecen en el asador, se genera un intercambio alrededor de las experiencias con las palabras y exploración de los alimentos, en ese contexto hacemos un par de invitaciones a elaborar conceptos a partir de una serie de preguntas, a la par que invitamos a las personas a dar otras formas no convencionales a las arepas y a jugar con los significados de las palabras.

Para Joseph Beuys dentro su concepto ampliado del arte y la plástica social, el lenguaje aparece como uno de los primeros elementos escultóricos, o si se quiere moldeador de la realidad, por lo tanto el diálogo cotidiano es a su vez una acción educativa. Mucho de lo que implica la plástica social conlleva a tener en la acción educativa uno de sus principales ejes de acción. Si, tal y como lo pretende Beuys, se trata de liberar al ser humano permitiendo que haga uso de sus facultades creativas, la educación en términos amplios es un proceso de liberación, siempre y cuando permita una acción crítica que cuestione hasta donde actúa como agente desencadenante y hasta dónde como contenedor.

La acción “arroz con leche me quiero casar”⁸ parte de una búsqueda que iniciamos con relación a las identidades femeninas y algunos factores culturales o biológicos que inciden en la concepción de las mismas. Motivadas por el planteamiento de la filósofa francesa Simone de Beauvoir, en su ensayo *El segundo sexo* (BEAUVOIR, 1948), según el cual “no se nace mujer, se llega a serlo”, iniciamos una serie de encuentros con mujeres, donde preguntamos a cada una de ellas ¿Qué o quién las hace mujeres?.

Figura 3: Adherente toalla higiénica.



8 En esta acción instalación invitamos a las participantes a hacer en origami flores en miniatura con los papeles adherentes de toallas higiénicas y protectores diarios, dado que estos contenían mensajes sobre cuidados estéticos para el embellecimiento femenino, proponíamos a las participantes intervenir los adherentes con otras posibilidades sobre identidad femenina, luego en el mismo papel adherente construimos un vestido de novia sobre el que hicimos los arreglos con las flores. La instalación del vestido estaba acompañada por una canción infantil llamada arroz con leche me quiero casar como una sátira al ideal femenino para el matrimonio. Ver mas en <http://www.udiversia.com/inicio.htm>

Figura 4: Flor del deseo en origami



Figura 5: Vestido de novia hecho en adherentes



En este punto, la propuesta Udiversia Otros Modos considera fundamental ir más allá del estudio de las prácticas del arte contemporáneo y revisar desde la práctica creadora un entorno cotidiano. Debido a que Crear continúa siendo una atribución casi exclusiva del campo del arte y se sigue designando las muchas actividades de la cotidianidad bajo el vocablo de cre-

atividad, enmarcándolas dentro de discursos que terminan reiterando una vez más la marginalidad de la cotidianidad humana.

Así, “El concepto de creatividad se convirtió en un slogan para referirse a actividades que ayudan a aligerar el estrés del trabajo o a compensar la vacuidad de la vida, como la de la ama de casa. Esto reduce el concepto a actividades estéticas triviales, propias de la esfera privada (un clásico ejemplo es la cerámica)”. (JOAS, 1996, P. 72).

De ese modo, se aleja la atención de los ejercicios aparentemente menores e invisibles, que ponen en cuestión el real potencial creador de los seres humanos.

Sin embargo no hay que perder de vista que el uso del discurso sobre lo cotidiano también se ha convertido en otro lugar vaciado de sentido; la célebre frase de “todo ser humano es un artista” (BEUYS, 1972), que si bien tuvo alta repercusión, sería importante repensarla entendiendo también que todo artista es un ser humano y se encuentra localizado en un lugar desde el cual pretende dialogar. Es preciso señalar que las formas de hacer de las personas en su cotidianidad se han instrumentalizado al servicio de prácticas artísticas, instaurando de esta manera unas propiedades estéticas y políticas del arte (RANCIÈRE, 2009), convenientes e instaladas en mercados globales.

En el mismo sentido, a partir de acciones como la “vacuna contra la homofobia” y “Bomba de Flores”⁹ nos preguntamos sobre la propia

⁹ Artivistas Mujeres vestidas con prendas características de los estudiantes encapuchados durante las protestas estudiantiles en las marchas y las confrontaciones con la fuerza pública, en este caso overol, capuchas y botas de color rosa. El grupo de estudiantes avanza durante una marcha por la ciudadanía plena LGBT, haciendo pintas con tizas de tablero y no con aerosoles, arengando frases características del movimiento Feminista y LGBT, por momentos se detienen enfiladas y agachadas para correr tras la avanzada de la marcha, se detienen en el ademan de Banksi para lanzar al público un puñado de flores. Se invita a las personas no marchantes a rearmar conjuntamente un gran rompecabezas en plena marcha, con una imagen y frase por la diversidad, a las personas que participan del rompecabezas voluntariamente se les entrega una “vacuna contra la Homofobia” esto es un carné de vacunación y una jeringa (bolígrafo) como “recompensa simbólica” por la construcción conjunta.

práctica del arte y su creciente instrumentalización en escenarios de intervención social, uso que muchas veces llega a vaciar de significado dichas propuestas insertándolas cómodamente en un mercado cada vez más demandante de dichos temas. ¿Es posible plantear propuestas alternativas de cuidado artivistas qué más allá de su forma creativa, sean rutas de construcción e incidencia en territorios de conflicto de profundas brechas y desventajas históricas?

Figura 6: Bomba de flores



Figura 7: Vacuna contra la homofobia



Sobre los nuevos modos de hacer en la producción y creación artística, las acciones artivistas plantean la posibilidad de unas prácticas artísticas ya no orientadas hacia el objeto o el producto, sino que cobran significado a través de su proceso de realización y recepción, buscando empoderar a las personas y colectivos que participan de ellas (BARRAGAN, 2003). Procu-

ran el agenciamiento de cada quien desde sus propios saberes, en la vía de potenciar sus capacidades y la de los grupos que constituyen, de auto crearse de manera constante, generando conciencia de esto en las comunidades y respondiendo a modelos educativos alternativos en el que además de asumir posturas sobre distintas problemáticas sociales, se busca que la puesta en escena llame a la reflexión permanente.

Acciones como “Mujeres al Pelo”¹⁰ que parten de prácticas artísticas que apuntan a la participación colectiva, así como a la generación de lazos y redes, fueron definidas por el filósofo francés Nicolás Bourriaud como estéticas relacionales, siendo ellas un “conjunto de prácticas artísticas que toman como punto de partida teórico y práctico el conjunto de las relaciones humanas y su contexto social, más que un espacio autónomo y privativo” (BOURRIAUD 2006, p. 142). Pensamos estas relaciones desde “la actitud de sentir con cuidado, la cual debe transformarse en cultura y exige un proceso pedagógico, más allá de la escuela formal” (BOFF, 2002, p. 95), el cuidado es lo que posibilita buscar la paz en medio de todo tipo de conflictos, el cuidado es la base de la calidad de las relaciones y es el que posibilita que los lazos de éstas se mantengan sólidos y duraderos, “sin el cuidado que rescata la dignidad de la humanidad condenada a la exclusión, no se inaugurará un nuevo paradigma de convivencia” (BOFF, 2002, p. 156)

10 Nos proponemos que los espacios de reunión con las mujeres (salones de belleza) provean un ambiente para prácticas y reflexiones de cuidado y auto - cuidado (accesorios para lavado y cortes de cabello, accesorios para masajes y exfoliación de la piel) acompañadas de un televisor que sintonizara Telenovelas, siendo estas últimas un pretexto para conversar y analizar desde el discurso audiovisual y narrativo del género telenovela en Colombia. Ver también https://www.facebook.com/pg/UDIVERSIARTIVISTA/photos/?tab=album&album_id=971361829573354

Figura 8: Accion de cuidado - cara



Figura 9: Accion de cuidado - manos



Si entendemos las prácticas artísticas enfocadas en el cuidado como acciones dinamizadoras de conexiones y relaciones, de una perspectiva eco-organizadora, podremos pensar que,

“Cada obra de arte en particular sería la propuesta para habitar un mundo en común y el trabajo de cada artista, una gavilla de relaciones con el mundo, que generaría por su vez otras relaciones, y así sucesivamente hasta el infinito”. (BOURRIAUD, 2006, p. 23).

Relaciones que conecten cada vez más lo que conocemos como arte, con nuestro universo cotidiano, que hagan crecer la existencia a través de un cuidado que se extienda en redes solidarias por todo el planeta.

Para pensar en redes es importante acercarnos a lo planteado por el psicólogo estadounidense Urie Bronfenbrenner (1987), quien expone que para comprender las estructuras sociales es necesario mirarlas desde un modelo ecológico, donde la capacidad de formación de un sistema está sujeta a las interconexiones sociales entre ese sistema y otros. En este sentido, cualquier proceso social requiere tanto la participación conjunta de los diferentes contextos como de la interacción entre ellos, además de eso el desarrollo de cualquiera ser integrante del sistema siempre será afectado por el ambiente en el cual se desarrolla. Estos complejos sistemas, que son los escenarios donde transcurre nuestra cotidianidad, están en permanente transformación y se constituyen a sí mismos a través de sus propios cambios, justamente “el carácter autorreorganizador espontáneo es la fuerza del ecosistema” (MORIN; HULOT, 2008, p. 13).

Consideraciones

Las relaciones son el alimento de los sistemas, pensar en las relaciones enfocadas en el cuidado es mirar hacia un futuro de cara a la equidad. Si ampliamos ese territorio de análisis de la estética relacional, delimitado por Bourriaud específicamente a la esfera de la actividad artística respaldada por instituciones veremos que en el devenir de la vida cotidiana se producen, por artistas y personas en general, propuestas de nuevas formas de relacionarnos.

Son éstas mismas propuestas, que pareciesen emerger de la nada, las que ponen en conflicto lo que un conjunto social define como arte, porque “el problema ya no es desplazar los límites del arte, sino que poner a prueba los límites de resistencia del arte adentro del campo social global” (BOURRIAUD, 2006, p. 34). En ese sentido más allá de pensar nuestros

procesos sujetos a un campo de conocimiento específico o a una disciplina entendiendo que la existencia de diferentes esferas de lo que entendemos por realidad administrado por diferentes formas de lógica es inherente a la intención transdisciplinar. Cualquier intento de reducir la realidad a una esfera única orientada por una sola forma de racionalidad puede resultar inconsecuente con la intención transdisciplinar (FREITAS, MORIN, NICOLESCU, 1994, p. 11).

Continuamos entonces en construcción y auto construcción constante, proponemos elaborar con consciencia de sistema, tejiendo propuestas transdisciplinares que involucren: prácticas pedagógicas alternativas, prácticas artísticas relacionales, prácticas cotidianas del cuidado y prácticas sociales artivistas.

Referências

BARRAGAN, Jaime. Arte en Espacio Público. Universidad Nacional de Colombia 2003.

BUTLER, Judith. Lenguaje, Poder e Identidad. España Editorial Síntesis 1997.

BOESCH, Ernest. Symbolic Action Theory and Cultural Psychology. Berlín – Heidelberg – Nueva York: Springer . 1991.

BOFF, Leonardo. El cuidado esencial. Ética de amor humano compasión por La tierra. Madrid. Editorial Trotta. 2002.

BONILLA, Jorge Iván, TAMAYO, Camilo Andrés. Las violencias en los medios, los medios en las violencias. Bogotá: Centro de Investigación y Educación Popular –CINEP. 2007.

BOURRIAUD, Nicolás. Estética Relacional. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora. S.A. 2006.

BRONFENBRENNER, Urie. Bronfenbrenner y La teoría Del modelo ecológico y sus seis sistemas.1987. Recobrado de: <http://www.psicologicamentehablando.com/bronfenbrenner-yla-teoría-Del-modelo-ecologico-y-sus-seis-sistemas/>

BEUYS, Joseph, BODENMANN-RITTER Clara, *Joseph Beuys: cada hombre, un artista: conversaciones en Documenta 5-1972*, Editorial Visor, Madrid, 1995.

JOAS, Hans. *Creatividad, Acción y otros Volares*. México: Biblioteca de Signos. 1996.

MORIN, Edgar. & HULOT, Nicolás. *El Año I de La Era Ecológica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A. 2008.

RANCIÈRE, Jacques. *La división de lo sensible: Estética y política* (Copia Del texto de Jacques Rancière). (Fernández, A. trad.). 2009. Recobrado de: <http://poderesunidosstudio.files.wordpress.com/2009/12/jacques-ranciere-la-division-delo-sensible1.pdf>

HISTORIOGRAFIA SOBRE A GUERRA DO PARAGUAI: ABORDAGENS E PROBLEMATIZAÇÕES NOS LIVROS DIDÁTICOS

Leila de Souza¹

Maria do Socorro de Souza Araújo²

Introdução

Discutir a produção historiográfica desse conflito é se deparar com múltiplas interpretações, devido às percepções dos autores e as fontes que apresentam diferentes possibilidades. Iniciamos o trabalho com a pesquisa bibliográfica e, posteriormente, os resultados de uma aula experimental nas turmas escolhidas. Na experiência desta aula foram apresentadas as diferentes concepções do tema, contextualizando-o com a “história local”³, cujo desafio era o de despertar o interesse cognitivo dos alunos. Nessa ótica, ressaltamos a importância dos discentes compreenderem que o conhecimento histórico é produzido a partir da interpretação que se dá às fontes documentais. Entretanto, para efeito de compreensão das discussões, salientamos que dos livros didáticos mencionados acima, o último foi o mais explorado, uma vez que este oferece melhores ferramentas didáticas para a prática pedagógica. Os dois primeiros, ainda que chamem a atenção dos docentes para o assunto, apresentam questões mais gerais que se aproximam de uma historiografia oficial/estatal.

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em História, Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhistória da Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT. Docente Especialista do Ensino Básico (Ensino Médio) Escola Onze de Março-Cáceres/MT

2 Professora Adjunta da UNEMAT/Curso de Graduação em História, Campus “Jane Vanini” – Cáceres/MT, docente do Programa de Pós-Graduação em História – PROFHISTÓRIA, Diretora da Editora UNEMAT, e vinculada ao Grupo de Pesquisa Fronteira Oeste: poder, economia e sociedade.

3 O termo “história local” tem uma referência no trabalho de Fonseca (2009, pp.117-127), e neste texto diz respeito às “crenças populares” sobre a atual Rua da Tapagem, situada na cidade de Cáceres/MT, então Vila Maria do Paraguai, no século XIX, que se constitui como cenário da Guerra do Paraguai, na fronteira oeste brasileira.

Passado mais de um século, as discussões sobre a Guerra do Paraguai (1864-1870), parecem um assunto não resolvido em seus aspectos históricos, uma vez que pesquisadores e curiosos acreditam que ainda há “documentos secretos” que escondem estratégias da geopolítica da Tríplice Aliança. Nessa dimensão, também há uma luta pela memória nacional, pois ainda hoje o Paraguai reivindica a documentação que fora saqueada pelo Brasil no final da guerra. O advogado paraguaio Martín Almada ex-funcionário da UNESCO, “tem certeza que o Ministério das Relações Exteriores do Brasil ainda possui documentos de Solano Lopez em seus arquivos”, conforme Melo (2013, p. 21).

De forma recorrente, um dos itens que compõe essa presunção é “talvez sobre a definição das fronteiras, algo que o Itamarati nem gosta de falar porque é um tema sensível”, como pressupõe o jornalista Moacir Assunção.⁴ Em relação às divergências sobre as fronteiras, Boris Fausto (2012, p. 209) chama a atenção de seus leitores quanto “à insistência brasileira na garantia de livre navegação pelo Rio Paraguai”, o que coloca em evidência a necessidade imperiosa das águas fluviais para assegurar o monopólio comercial entre a Inglaterra e Tríplice Aliança.

No entanto, para melhor entendimento e organização, apresentaremos três livros didáticos que, possivelmente, podem ser materiais de trabalho pedagógico em sala de aula e, se assim for, estão disponíveis nas unidades escolares.

O livro didático *Vontade de saber história* (PELLEGRINI; GRINBERG e DIAS: Ed. FTD, 2015) adotado para o 8º ano (3º ciclo), traz a temática inserida no Capítulo 10, este, tratado como “O apogeu do Império do Brasil”, intitulando-a “A Guerra do Paraguai”, e a considera como o maior conflito externo brasileiro. O texto faz menção rápida à Tríplice Aliança, apontando as disputas geopolíticas da navegação da região platina; discute a motivação do conflito primeiramente com o cenário político do Uruguai e a disputa

4 Ver <http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2014/12/historiador-diz-que-arquivos-secretos-da-guerra-do-paraguai-sao-miticos.html>. Acessado em 12 de janeiro de 2017.

entre *blancos*⁵ e *colorados*⁶ e o apoio do Paraguai para com os primeiros que estavam no poder. Já em 1864, D. Pedro II enviou tropas brasileiras para auxiliar o Uruguai e dar apoio aos *colorados* e a Argentina, também se articulava secretamente com ajuda ao mesmo lado apoiado pelo Brasil. Outras inserções discutidas no texto são a formação da tropa imperial brasileira, com presença de ex-escravos, migrantes, órfãos e desempregados.

Os autores mencionados discutem o recrutamento e as motivações para as escolhas dos soldados, alguns como “voluntários da pátria”, e grande parte dos combatentes, porém, foi recrutada de maneira forçada. Abordam a participação das mulheres no conflito, que muitas vezes preparavam as armas e socorriam os feridos durante as batalhas. Por último, o Capítulo 10 traz o subtítulo “Imagens da Guerra”, que faz referência a algumas imagens mais significativas da Guerra do Paraguai, que foram produzidas pelo pintor argentino Cândido López (1840-1902), que como voluntário se dizia uma espécie de “historiador com o pincel”, produzindo mais de 50 telas. Sua obra constitui o maior acervo de documentação iconográfica sobre o conflito e a importância documental de seu trabalho se deve ao grau de realismo. (PELLEGRINI; MACHADO DIAS; GRINBERG, 2015. p.245).

Outro livro didático *Estudar história: das origens do homem à era digital*, (BRAICK: Ed. Moderna, 2015), faz uma narrativa sucinta sobre o conflito disposta em apenas duas páginas (218-219), discorre sobre a motivação no contexto geopolítico ressaltando os interesses do Paraguai na busca de acordos de navegação para exportação, pois dependia dos países vizinhos; o Uruguai adere ao conflito em meio a uma guerra civil, quando os *colorados* ascendem ao poder e alia-se ao Brasil, formando assim a Tríplice Aliança, juntamente com a Argentina. O texto contém uma charge de Ângelo Agostini nominada *De volta do Paraguai*, publicada na revista *A Vida Fluminense*, (ano 3, n. 128, jun.1870), representando um soldado negro. Tomando boa parte das duas páginas, outra imagem é a pintura Guerra da Tríplice Aliança

5 Membros do partido conservador, de tradição autoritária, composta principalmente por proprietários rurais.

6 Pessoas que simpatizavam com os ideais liberais.

de Candido Lopez, século XIX, exposta no Museu Nacional de Belas Artes, Argentina.

A última escolha recaiu sobre o livro *História para nosso tempo*, (Berutti: Ed. Positivo, 2015). Neste, em uma página do Capítulo 11, o autor trata da Guerra do Paraguai citando as relações internacionais na América do Sul (séc. XIX) e os conflitos no Segundo Reinado brasileiro, destacando o papel da Inglaterra no comércio internacional e alguns questionamentos sobre o conflito tratados na historiografia, tais como o controle sobre a navegação do Rio da Prata como interesse dos países envolvidos, endividamento externo, fortalecimento da instituição militar que indispsôs o Exército em relação à Monarquia.

Mesmo considerando que a Guerra do Paraguai continua sendo um debate que gera interpretações diferenciadas e que por certo ainda vamos nos deparar com novas pesquisas sobre o tema, as discussões a seguir abordam algumas versões da historiografia brasileira sobre o assunto, tendo como material norteador alguns comentários de textos alusivos ao tema. Esse material faz parte do conteúdo do livro *História para nosso tempo*, Capítulo 11, publicado pela Editora Positivo (2015). Esse norteamento diz respeito à necessidade de os docentes buscarem instrumentos para auxiliar a prática pedagógica com a perspectiva de resultados satisfatórios.

O primeiro texto-instrumental mencionado – *Uma Guerra e muitas versões* (Fraga in Berutti, 2015), destaca a relevância que cada país dispensa ao tema ao compor seus livros didáticos e ressalta que no Paraguai a guerra tem mais importância que a independência do país. Já para os uruguaios, o conflito é tratado como um episódio circunstancial, quase estranho à história nacional. Analisando alguns manuais, Fraga afirma que brasileiros e ingleses se utilizaram de “manipulações diplomáticas” para impedir o desenvolvimento econômico e autonomia política do Paraguai perante os vizinhos da América do Sul, como também os interesses expansionistas da Argentina e Brasil, o que reforçava o imperialismo britânico.

O segundo texto-instrumental – *História do povo brasileiro*, (Pinto; Filho *in* Berutti, 2015) aborda uma interpretação tradicional e qualifica o Paraguai como o país agressor, cuja agressividade se encarnava no líder Solano Lopez por força das armas. Além disso, Lopez é condenado por essa concepção histórica porque desejava impor uma hegemonia e expandir o território paraguaio sobre seus vizinhos. O autor enfatiza o conflito como um acontecimento militar e aborda as alianças e as disputas dos poderes constituídos para explicar os fundamentos da guerra. Pela tradição historiográfica, essa interpretação é demarcada pelos apelos patrióticos, pelo culto aos “grandes vultos” e pela formulação da pátria heroica. É por essa “história vencedora” que na Primeira República a nação brasileira está povoada de heróis, tais como o general Duque de Caxias Luís Alves de Lima e Silva, o general Marquês de Herval, Manuel Luís Osório, ou o almirante Marquês de Tamandaré, Joaquim Marques Lisboa.

Diferente do anterior, o terceiro texto-instrumental – *História da América Latina* (Lopez *in* Berutti, 2015), traz uma abordagem revisionista que institui o Paraguai como “vítima” do imperialismo inglês, pois a Tríplice Aliança capitaneada pela Inglaterra destrói as possibilidades de autossuficiência socioeconômica paraguaia. Enaltecendo o “orgulho nacional”, Lopez afirma que naquela época não havia nem analfabetos e nem dívidas do Paraguai com a Inglaterra, na época denominada de “oficina do mundo” para expressar sua condição industrial. Em suas palavras:

[...] como “oficina do mundo”, a Inglaterra não podia tolerar tamanha autossuficiência, contrária aos seus interesses capitalistas. Desse modo, valendo-se de rivalidades fronteiriças, financiou e armou o Brasil para destruir o projeto nacionalista paraguaio. (LOPEZ, 1986, p. 97)

Como revisionista essa interpretação historiográfica se caracteriza por apresentar o Paraguai como um modelo de desenvolvimento econômico eficiente que fora violentado pela “ganância” industrial da Inglaterra, pois a América do Sul se constituía como mercado consumidor de produtos ingleses. Nesse aspecto, convém lembrar que o Brasil desempenhava um

papel fundamental nessas relações comerciais desde a promulgação da carta régia conhecida como “abertura dos portos às nações amigas” (1808)⁷, cujas vantagens alfandegárias produziram o monopólio britânico na América Latina. Na ótica do revisionismo historiográfico, esse quadro econômico teria ameaçado a chamada “pax britânica”⁸ e a guerra é então explicada como a forma de combater a experiência do desenvolvimento econômico e autônomo do Paraguai, uma vez que na época o imperialismo inglês se expandia na direção de todos os continentes.

Como quarto texto-instrumental, o livro *História para nosso tempo* indica o trabalho do historiador Boris Fausto, que faz um mapeamento sobre o assunto, citando autores que trazem leituras mais atuais reavaliando as razões do conflito, tais como Francisco Doratioto (1976) e Ricardo Salles (1990). Em seus argumentos, Fausto afirma que as abordagens desses historiadores se contrapõem aos modelos explicativos básicos como a cultura tradicional de explicar a história pelo fomento de “grandes heróis” e o revisionismo, que se apoia em bases economicistas para fundamentar o conflito. Uma das inovações elencadas por Fausto neste trabalho é a discussão sobre a constituição dos Estados Nacionais na América Latina, na qual as disputas políticas e econômicas pressupunham alianças e conflitos. Outra novidade é a releitura das fontes documentais sobre o assunto apontando outras possibilidades de explicações históricas.

7 Em 1810, com sede no Brasil, a Coroa Portuguesa e Grã-Bretanha assinaram o Tratado de Cooperação e Amizade (Treaty of Cooperation and Friendship), que definia regras de aliança e amizade, e de comércio e navegação. Com esse ato, a Grã-Bretanha passou a ser o país mais beneficiado pela abertura dos portos brasileiros, uma vez que as vantagens alfandegárias eram de 15% sobre os produtos britânicos contra 24% cobrados sobre as mercadorias de outras nações.

8 A expressão “*pax britânica*” é uma analogia à “*pax romana*”, utilizada para descrever o sentido de paz no século XIX, estabelecido após as Guerras Napoleônicas, tendo como consequência uma maior expansão do império britânico, a partir do monopólio comercial e da navegação marítima.

Guerra do Paraguai: a experiência didático-pedagógica em sala de aula

Para um bom desempenho pedagógico na relação ensino e aprendizagem de qualquer disciplina escolar, é fundamental que o professor conceba a sala de aula como um espaço de conhecimento compartilhado, em que docentes e discentes possam construir uma relação de significância entre os conteúdos apresentados e a identidade sociocultural dos agentes envolvidos.

Na disciplina de História, segundo Freitas Neto (2010, p.68), os professores e os alunos são agentes do ensino e aprendizagem e os recursos didáticos devem ser manipulados por ambos. Ao articular aulas com essa concepção, os dois lados são provocados e há ganhos epistemológicos porque alunos e professores entrecruzam e compartilham saberes. No caso, a aula experimental deste trabalho toma como orientação o livro didático (BERUTTI, 2015) da turma do 8º ano (3º ciclo) que descreve e sugere a atividade. Para aplicação dessa experiência foram necessárias duas aulas. Como referenciais teóricos foram utilizados a metodologia de provocar os envolvidos com o saber histórico adotados por Shmidt e Cainelli (2010, p. 55) na sua discussão a respeito, dizendo:

[...] trata-se de buscar uma alternativa que produza um relacionamento entre os dois extremos. Isso significa utilizar a potencialidade explicativa das disciplinas e da cultura pública para, mediante um processo de diálogo e negociação, provocar a reconstrução das concepções do aluno baseadas no conhecimento do seu estado de desenvolvimento, suas preocupações e propósitos”. (apud SACRISTAN & GOMEZ, 1998, p.62).

Essa forma de ensinar história vem da necessidade da sala de aula ser transformada em um espaço compartilhado, orientando conhecimento o ensino da História mais dinâmico e reflexivo, a autora sugere como ponto de partida a problematização do conhecimento histórico. (SHMIDT ; CAINELLI, 2010, p. 56).

Com o subtítulo “Para construir o conhecimento”, Beirutti (2015, p. 278) sugere uma metodologia de aula sobre a Guerra do Paraguai, que apli-

camos em sala de aula seguindo os passos elencados: 1. Apresentamos aos alunos alguns textos de historiadores que abordam a temática de diferentes maneiras, ou seja, trazem interpretações distintas para um mesmo assunto; 2. Além desses trechos de textos, sugeri a um aluno que fizesse a leitura e apresentasse para o coletivo o texto *Santo Antônio nos protegeu e a “Tapagem” impediu os paraguaios de invadir Vila Maria*. (CUNHA, 2011, pp. 50-65). A escolha deste texto se deu em função de o mesmo tratar da temática, situando o conflito em Cáceres, cidade em que residem todos os alunos. Além disso, nessa “história” há elementos mesclados entre a cultura popular, a religiosidade e o saber histórico, que muito aproximou o acontecimento em si com a história da cidade.

A experiência da aula adquiriu uma dinâmica pedagógica interessante porque se aproximou dos alunos pela história local abordada por Fonseca (2009, p. 117) dizendo “[...] que o local e o cotidiano são pensados como locais de memória por essência, ricos de possibilidades educativas, formativas”. Nesse sentido, a história local não é algo externo aos alunos ou às pessoas que residem na cidade, ela produz identidades múltiplas e pertencimentos específicos. Essas especificidades são ressaltadas na medida em que a multiplicidade de vozes impede o eco de vozes dominantes e sujeitos históricos constituem os espaços a partir de si mesmos. Como ferramenta pedagógica, Samuel *apud* Fonseca (2009, p. 117) reafirma a importância da história local no ensino de História da seguinte forma:

A história local requer um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível de desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma ideia muito mais imediata do passado. Ele a encontra dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir os seus ecos no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos. (SAMUEL *apud* FONSECA 2009, p. 117).

O texto discute as várias abordagens que a historiografia apresenta sobre a Guerra do Paraguai, trazendo para reflexão a interpretação no cam-

po religioso em Mato Grosso. O acontecimento em destaque se deu quando “o Paraguai tomou a decisão de não atacar a região oeste de Mato Grosso, poupando com isso Cuiabá e Vila Maria [atual Cáceres] e demais núcleos urbanos da região”. (SÁVIO, 2011 p.51). O autor dialoga com a História cultural e toma como empréstimo da antropologia o sincretismo religioso que deu uma interpretação para esse acontecimento e a dimensão popular sacralizada após o término da guerra.

No início, o debate aconteceu meio tímido com alguns alunos participando, as cadeiras foram organizadas em um círculo e com a tarefa a ser cumprida, qual seja, elaborar uma resposta para a questão-problema, sugerida pelo livro didático *História para nosso tempo* (p. 209), com o seguinte teor: “Quais são as principais razões apontadas pelos historiadores para Guerra do Paraguai?”. A participação teve um rendimento bem significativo depois da apresentação do aluno responsável pela fala sobre o texto do Domingos Sávio, explorando as práticas religiosas e manifestações culturais que ainda estão presentes nos dias atuais na cidade de Cáceres. Ao final do trabalho, a aula decorreu com participação descontraída de quase toda a turma. Com o procedimento metodológico, a participação dos alunos aconteceu de forma curiosa, associando e questionando as nomações históricas das ruas, incluindo o acontecimento Guerra do Paraguai e a relação com a cidade.

Esse quadro se originou a partir de uma intervenção quando elencamos algumas possibilidades de conhecimento sobre a formação e estrutura urbana da cidade, o que gerou uma expectativa entusiasmada de saber história. Nesse contexto, a relação direta entre o nome da rua em questão e a religiosidade popular aflorou. Partindo da premissa de que toda rua tem um histórico, na tradição oral, a Rua da Tapagem⁹ tem a seguinte explicação:

[...] os treze militares liderados pelo coronel Aníbal da Motta, detentores de fé inabalável e colocados diante dessa ameaça, pediram a Santo Antônio que impedisse a invasão de Vila Maria pelos paraguaios e protegesse as

9 A Rua da Tapagem foi assim denominada em 1912, pelo então intendente municipal João Campos Vidal, conforme Mendes (1998, p. 159).

suas famílias. Apelando para seu santo protetor, prometeram que, caso os paraguaios não invadissem Vila Maria seriam eternamente gratos. (GARCIA: 2011, p. 60).

É importante perceber que narrativas dessa natureza produzem uma crença porque são compartilhadas com a população local que, culturalmente, se identifica como católica e, portanto, atribui-se o fato de os militares serem vitoriosos, à condição de proteção divina tendo como intercessor o Santo Antônio. As comemorações do “santo” advieram “justamente no dia 13 de junho (1867), dia em que os católicos fazem homenagens religiosas e festivas a Santo Antônio”, como afirma Cunha (2011, p. 60). O efeito de verdade sobre essa história se consuma quando se relata a formação de aguapés que, de forma densa, se formou no leito do rio, nas imediações da Lagoa Gayva, bloqueando o acesso à cidade e impedindo o avanço das tropas inimigas. Como “pagamento da promessa” feita pelo militar em 1868, a cidade passou a realizar anualmente a “trezena de Santo Antônio”, que consiste numa reza durante treze dias, sendo cada dia na casa de um devoto do santo, seguida de uma festa regada a comidas e bebidas típicas.

Dessa prática festivo-religiosa se originou uma Irmandade que organiza as festas, dando continuidade à tradição vinda do século XIX e perdura até os dias atuais. Boa parte das famílias cacerenses conhece os festejos e participa dessas celebrações, o que não significa afirmar que todas conheçam essa história. Assim, situando os alunos no tempo histórico e no espaço em que vivem, estabelecendo relação passado *versus* presente, a experiência da aula provocou um interesse intelectual sobre a Guerra do Paraguai e os desdobramentos do conflito presentes no cotidiano da cidade de Cáceres, com a mesma intensidade que despertou sentimento de afetividade e pertencimento do lugar em que vivem.

Na interpretação de Cunha (2011), qualquer que seja a concepção sobre a Guerra do Paraguai, o rio Paraguai é um fenômeno físico que está no centro dos debates geopolíticos quando o assunto for o conflito, funda-

mentando sua importância para a história de Mato Grosso e àqueles que se interessar por esse assunto.

Considerações

Segundo Alice Melo há muito ainda que ser estudado em relação aos últimos anos da Guerra Paraguai e alude que os arquivos se encontram mais acessíveis e disponíveis para essa viagem maravilhosa que é a pesquisa com fontes primárias, mas como diz Francisco Doratioto (2013), “[...] pena que fica fora de rota de pesquisa porque a maioria dos arquivos se concentram no Rio e a documentação é enorme”. Essa expressão declarada demonstra as limitações muitas vezes encontradas pelos interessados em estudar e pesquisar o conflito.

O trabalho despertou-nos inquietações devido contato com os artigos lidos que estão disponíveis na Revista de História da Biblioteca Nacional (2013), provocando e ajudando a definir os rumos da nossa pesquisa, as possibilidades de acesso as fontes que podem ser interpeladas e interpretadas a respeito a Guerra Paraguai definitivamente nos motivou. Contudo, avaliando o resultado desse trabalho e a aula experimental, consideramos a participação dos alunos de forma positiva, constatando a disposição e interação nos debates a respeito da temática, ressignificando a realidade de vida e seu cotidiano, isso aconteceu quando os remetemos a História Nacional com abordagens de uma História local, demonstrando as possibilidades que a História e os professores de História trabalham o conteúdo sobre diferentes aspectos.

Referências

- BERUTTI, Flávio. **História para nosso tempo**. Curitiba: Positivo, 2015.
- BRAICK, Patrícia Ramos. **Estudar História: das origens do homem à era digital**. São Paulo: Moderna, 2015.

DARATIOTO, Francisco. O conflito com o Paraguai: a grande guerra do Brasil. In: BERUTTI, Flávio. **História para nosso tempo**. Curitiba: Positivo, 2015.

FAUSTO, Boris. História do Brasil. 14 ed. São Paulo: Edusp, 2012. In: BERUTTI, Flávio. **História para nosso tempo**. Curitiba: Positivo, 2015.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FRAGA, Rosendo. **Uma guerra e muitas versões**. In: Nossa História. São Paulo: Vera Cruz, ano 02. n. 13, nov, 2015.

FREITAS-NETO, José Alves. A transversalidade e a renovação no ensino de História. In: KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2010.

GARCIA, Domingos Savio da Cunha. Santo Antonio nos protegeu e a “Tapagem” impediu os paraguaios de invadir Vila Maria. In: CHAVES, Otavio Ribeiro e ARRUDA, Elmar Figueiredo. **História e Memória Cáceres**. Cáceres/MT: Editora da Unemat, 2011.

LOPEZ, Luiz Roberto. História da América Latina. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. In: BERUTTI, Flávio. **História para nosso tempo**. Curitiba: Positivo, 2015.

MELO, Alice. Dossiê Cartas do Front. In: **Revista de História da Biblioteca Nacional**, ano 09, n° 97. Rio De Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, outubro de 2013.

MENDES, Natalino Ferreira. **Memória Cacerense**. Cáceres/MT: Carlini e Caniato, 1998.

PELLEGRINI, Marco César; DIAS, Adriana Machado ; GRINBERG, Keila. **Vontade de saber História**. São Paulo: FTD, 2015.

PINTO, Luiz ; FILHO, A. Coelho Branco. **História do povo brasileiro**. Rio de Janeiro: A. Coelho Branco Filho, 2015.

SALLES, Ricardo. Guerra do Paraguai: escravidão e cidadania na formação do exército. BERUTTI, Flávio. **História para nosso tempo**. Curitiba: Positivo, 1990.

O PÓS-ABOLIÇÃO E AS PRINCIPAIS IDEOLOGIAS RACIAIS DOS SÉCULOS XIX E XX

*Luzinete Santos da Silva*¹

*Marcelo Fronzã*²

Introdução

O sistema escravocrata permaneceu no Brasil de 1530 a 1888, chegando ao fim no dia 13 de maio, quando a princesa Isabel assinou a Lei Áurea, diante da enorme pressão, resistência e mobilização dos abolicionistas, e, sobretudo da população negra. No entanto, a mudança do trabalho escravo para o livre não veio acompanhada de transformações significativas para os negros, pois não havia interesse em lhes garantir os mesmos direitos usufruídos pelos brancos. Para parte da intelectualidade brasileira, a emancipação dos escravos estava associada aos interesses econômicos e políticos em equiparar o país às nações mais desenvolvidas da Europa.

1 Professora efetiva pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso. Mestranda no Curso de História da UFMT de Cuiabá, turma 2016, na linha de pesquisa Ensino de História, Patrimônio e Subjetividades.

2 Professor adjunto II em Prática do Ensino de História do quadro permanente do Departamento de História da Universidade Federal do Mato Grosso, campus Cuiabá. Professor permanente do Mestrado Profissional em Ensino de História/PROFHISTÓRIA/UFMT e do Programa de Pós-Graduação em História da mesma instituição na Linha de Pesquisa Ensino de História, Patrimônio e Subjetividades. Investigador do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR) ligado à linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Pesquisador do Grupo de pesquisa ETRÚRIA: Laboratórios de estudos de Memória, Patrimônio e Ensino de História. Coordenador do Grupo Pesquisador Educação Histórica: Didática da História, consciência histórica e narrativas visuais (GPEDUH/UFMT). Estes três grupos estão vinculados ao CNPq. É coordenador do subprojeto História do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) da UFMT. Consultor internacional da Revista Íber (Espanha), membro do Conselho Editorial da Revista de Educação Histórica (REDUH) e do Conselho Editorial da Revista Territórios & Fronteiras (T&F), membro pesquisador da Associação Ibero-americana de Pesquisadores em Educação Histórica (AIPEDH).

Assim, a população negra foi relegada a própria sorte, sem nenhum amparo social para garantir uma sobrevivência minimamente digna. Sendo obrigada a resistir em uma sociedade que a abandonou e excluiu de todas as esferas sociais. Além disso, para manter e justificar a marginalização, a população branca foi favorecida por ideologias raciais que naturalizavam sua superioridade, tanto no âmbito religioso como no científico.

Segundo Schwarcz (1993), anteriormente, prevalecia à visão monogenista, cujos dogmas imputados pela igreja católica eram baseados nos textos bíblicos e pregavam uma humanidade una em que as diferenças eram consideradas resultados da degeneração ou perfeição. A partir da metade do século XIX surge à visão poligenista que é amparada em leis biológicas e naturais, e diverge das explicações teológicas até então vigentes.

Neste cenário, a elite e o governo brasileiro vislumbram um país moderno, civilizado, organizado e progressista, aos moldes das potências europeias. Mas avaliaram como negativa a heterogeneidade racial e cultural da população, sobretudo devido à presença de negros e negras. Durante a década de 1870 chegaram ao Brasil teorias que ganharam enorme destaque, dentre elas o positivismo, o evolucionismo e o darwinismo.

Amparados por essas ideologias raciais, e no intuito de construir a identidade brasileira a partir do ideário branco, um dos caminhos para promover a extinção do negro e atingir o progresso foi à criação da ideologia do branqueamento, complementada e amparada pelo “mito da fábula das três raças”. Tudo isso, impulsionou a promoção da política de imigração europeia, por meio da atração de indivíduos brancos símbolos do progresso, desenvolvimento e civilização (MULLER et al, 2006).

Assim as teorias raciais do século XIX adentram o século XX, e colaboram para o ideário de construção da identidade nacional, surgindo o mito da democracia racial, que nega a existência do preconceito, discriminação e racismo. Com isso, o ensino público é organizado, ainda hoje, sobre forte influência do discurso da harmonia entre as três raças fundadoras do país: o

índio, negro e o branco. Como também para a naturalização da superioridade e inferioridade dos povos.

Nas escolas de medicina do final do século XIX, o enfoque é dado às teorias da evolução e a da eugenia, discutidas e ampliadas, principalmente em São Paulo e no Rio de Janeiro. Vale ressaltar que os argumentos construídos pela eugenia e darwinismo social foram utilizados para a difusão e manutenção do nazismo, baseado na crença da construção de uma raça pura, a ariana, e no extermínio de judeus, homossexuais, negros e ciganos, consideradas raças impuras. Isso culminou na Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Os resquícios de tais ideologias são manifestos na atualidade com a prevalência do neonazismo.

São imensuráveis as consequências das teorias racistas dos séculos XIX e XX, pois além da desumanização provocada pelo sistema escravocrata, o contexto do pós-abolição atesta a tentativa em eliminar por completo a presença do negro na sociedade. E ainda culpando-o pela condição subalterna em que vivia. Desse modo, colaboravam para difundir as representações negativas de grande parte dos membros que compunham as elites, os governantes, médicos, educadores, cientistas e escritores. E ainda as discussões que circulavam em muitas revistas, escolas, universidades, materiais didáticos e livros de literatura científica e cultural.

Para isso, os conceitos de raça e diversidade foram atrelados a ciências biológicas, dando destaque à crença da diferença relacionada à desigualdade. Isso é tão complexo, que ainda se encontra presente nos discursos educacionais da atualidade e nas relações raciais, agindo de maneira disfarçada nos discursos institucionais que enaltecem o respeito e tolerância às diferenças, ou seja, ao “outro”. A própria categorização de diferença e do respeito está associada na evidência da desigualdade. Por isso, a necessidade da problematização histórica e a compreensão dos discursos que permeiam a linguagem.

A influência das teorias racistas dos séculos XIX e XX no pensamento social brasileiro

Ao estudarmos o Brasil do século XIX nos livros didáticos, constata-se a ênfase nos momentos considerados de louvor e glória para a construção do estado nacional brasileiro: a vinda da família real (1808); a proclamação da independência (1822); fim do tráfico negreiro (1850); Abolição da escravatura (1888); Proclamação da República (1889) e incentivo à imigração (1890). Ainda prevalecem os grandes acontecimentos enquadrados pela memória oficial, enquanto as memórias das minorias permanecem silenciadas, esquecidas, ou seja, subterrâneas. (POLLAK, 1989).

O século XIX vivenciou o desenvolvimento da nascente ciência biológica, que tratou de explicar a origem e diferenças físicas entre os povos por meio da classificação de raças, que se diferenciavam por capacidades e habilidades hereditárias. Neste sentido, Guimarães (2012) pontua que o conceito de raça que anteriormente era utilizado pelos europeus para designar pessoas de pele mais escura, tornou-se depois envolvido pela constituição biológica, passando a definir a pele branca com características detentoras do progresso, enquanto a pele negra como possuidora de características degenerativas.

Pinho (2007) ressalta que em meados do século XIX as teorias racistas começam a ganhar destaque no pensamento científico brasileiro. Dentre elas podemos destacar: a ideologia etnológico-biológica que se sustentava pelas diferenças físicas entre brancos e negros; a utilização do conceito de raça com abordagem histórica que definia os anglo-saxões (arianos) superiores aos demais povos e o darwinismo-social que considerava o negro uma raça incipiente. De acordo com Pinho:

A matriz central de pensamento das teorias racistas se apoiava na evolução social da raça branca e na degeneração dos mestiços. Negros, na visão desses cientistas, eram primitivos e chegavam perto da animalidade. [...] (PINHO, 2007, p.23).

A beira da Abolição da escravatura, a população negra ansiava à esperança de conquista da igualdade, mas o racismo surge no campo político como uma doutrina científica para justificar a dominação e exploração econômica, social, política e cultural. Com isso, a teoria evolucionista que antes era aplicada aos animais e às plantas passou a ser utilizada para explicar as diferenças percebidas entre os seres humanos, de modo que as características morais, intelectuais, físicas e psicológicas seriam determinadas pela hereditariedade e genética. Neste sentido, os mitos raciais são reforçados:

[...] Os males do país, atraso, o subdesenvolvimento eram difundidos como de responsabilidade do negro, produtos de sua inferioridade racial. Como agente supostamente improdutivo, o negro era visto como encarnação do antitrabalho e, por conseguinte, negação viva do progresso do país. (DOMINGUES, 2004, p.52).

Partes dos intelectuais brasileiros se apropriam de tais ideologias que naturalizavam a superioridade e inferioridade inata e imutável entre os povos, num contexto em que almeja a modernização e o progresso, no intuito de igualar o país a algumas das nações compostas por populações brancas consideradas civilizadas e desenvolvidas. Por isso, era necessário encontrar uma solução urgente para transformar a composição racial brasileira, pois a mistura de raças significava atraso, pobreza e decadência. Com isso, surge o ideal de branqueamento, a política de imigração europeia, a destruição dos documentos sobre a escravidão e o impedimento da entrada de negros e asiáticos no país (SANTOS, 2016).

Na realidade, os negros recém-libertos preocupavam a elite brasileira, pois havia o medo da união dos mesmos para a reivindicação das garantias de direitos dos quais eram excluídos, como também o receio do fortalecimento caso recebessem as mesmas igualdades que os brancos. Há também a difusão da crença compartilhada por muitos, construída, inclusive, pelo discurso médico, de que sendo os negros desiguais e inferiores, logo, não seriam merecedores dos mesmos direitos. Por isso, o debate sobre raça para justificar as desigualdades toma espaço na sociedade brasileira:

O biologismo, a antropologia evolucionista com seus variados estágios evolutivos, como a selvageria, a barbárie e a civilização, influenciarão o debate sobre a questão racial no Brasil, por meio do contato dos cientistas brasileiros com esses campos científicos europeus. Esses campos serão utilizados para naturalizar as desigualdades construídas nas relações sociais e raciais, associando a ideia de raça aos conceitos de progresso e civilização num viés eurocêntrico e etnocêntrico. (SANTOS, 2016, p.180).

Algumas teorias foram apropriadas e interpretadas por muitos estudiosos de modo a sustentar a fundamentação das ideologias raciais. Um exemplo disso é o trabalho do naturalista britânico Charles Darwin, que escreveu *A Origem das Espécies* (1859), tratando da teoria da evolução das espécies para garantir a sobrevivência. Em 1944, o historiador Richard Hoftstadter cunhou o termo Darwinismo social às ideias de alguns estudiosos, que utilizaram as noções de evolução e sobrevivência para explicar a origem e trajetória dos povos e das nações (SANTOS 2016).

Além disso, temos outras teorias que influenciaram e deixaram marcas profundas no pensamento social brasileiro: do historiador positivista Henry Tomas Buckle, que concebeu a desigualdade a partir dos fatores climáticos e geográficos presentes no Ocidente e Oriente; o psiquiatra, criminologista e antropólogo Cesare Lombroso que com os estudos de Antropologia Criminal e amparado pelo positivismo, atribuiu à criminalidade e genialidade as características físicas e hereditárias, independente da criação ou origem social; o antropólogo e matemático Francis Galton, que em 1883, organizou a eugenia, que propunha a purificação das raças, por meio da proibição do casamento inter-racial e da esterilização em massa, pois a capacidade era considerada hereditária e não obtida por meio da educação (SANTOS 2016).

Schwarcz (1993) nos indica que:

[...] a percepção da diferença é antiga, mas sua “naturalização” é recente. Ou seja, é apenas no século XIX, com as teorias das raças, que a apreensão das “diferenças” transforma-se em projeto teórico de pretensão universal e globalizante. “Naturalizar as diferenças” significou, neste momento, o estabelecimento de correlações rígidas entre características físicas e atributos morais. Em meio a esse projeto grandioso, que pretendia retirar a diversidade humana do reino incerto da cultura para localizá-la na moradia segura da ciência determinista do século XIX, pouco espaço sobrava para o arbítrio do indivíduo. Da biologia surgiram os grandes modelos e a partir das leis da natureza é que se classificavam as diversidades. (SCHWARCZ, 1993, p.65).

Essas correntes de pensamentos raciais, que justificam a superioridade e inferioridade entre os povos, são inseridas no imaginário brasileiro a partir do final do século XIX, quando imperavam as discussões acerca da modernização do país, da substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre, do fortalecimento da identidade nacional e da ideia de preservação da hierarquia racial vigente. No dia 28 de junho de 1890 é instituído o decreto que permite a entrada de imigrantes para o país, exceto os indígenas da Ásia e da África que caberia autorização do Congresso Nacional.

A política de imigração com foco na atração de brancos europeus e a proibição da vinda de pessoas de origem indígena asiática e africana, além de estar relacionada ao projeto republicano de progresso, também foi associada aos discursos médicos e a dos demais estudiosos, que atestavam a superioridade e inferioridade devido às características físicas, de localização geográfica, climática, entre outros. Neste contexto, o cenário intelectual debate e apresenta os resultados de médicos e cientistas que atestavam o branqueamento como o antídoto para superar a criminalidade e as deficiências físicas e mentais:

[...] as campanhas de sanitização e higienização públicas ganharam vigência, forçando a transmutação das teorias eugenistas em versões que privilegiavam as ações de saúde pública e de educação, em detrimento de polí-

ticas médicas de controle da reprodução humana e dos casamentos. (GUIMARÃES, 2012, p.66).

As nações desenvolvidas da Europa eram utilizadas como parâmetro para conceituar todas as demais. Os estágios vivenciados no continente europeu e seus significados atribuídos para civilização e progresso passam a ser utilizados para definir todas as sociedades. Independentemente das peculiaridades, diversidades, natureza e histórias. Com isso, definia-se que as sociedades puras atingiriam o progresso, enquanto as sociedades miscigenadas estavam comprovadamente fadadas ao fracasso (SCHAWARCZ, 1993).

O imperialismo do século XIX usou as teorias raciais, principalmente o darwinismo social e o eurocentrismo para justificar a exploração e espoliação territorial, repartindo a África em pedaços, sem respeitar sua diversidade étnica nem as divergências internas. Assim, povos inimigos e com culturas distintas foram jogados e enquadrados no mesmo território, aumentando as rivalidades internas, os problemas políticos, econômicos e sociais do continente, que já carregava sérias consequências decorrentes do tráfico negro e escravização.

Dessa forma, os povos diferentes dos europeus eram considerados fracassados e atrasados por natureza, e a miscigenação seria uma ação completamente negativa. Por isso, a solução encontrada para salvar a nação brasileira foi promover a política de imigração para o Brasil, que consequentemente acarretaria o branqueamento da população, e ao mesmo tempo proibir a vinda de africanos e asiáticos para o Brasil.

Outra ideologia amplamente difundida no sistema educacional do período em questão foi a “fábula das três raças”, que ocultava à hierarquização e os conflitos, pois pregava a harmonia entre brancos, negros e indígenas. Sua finalidade era unir as três raças na construção da identidade nacional, dando ao branco a superioridade e domínio sob o negro e o índio (MULLER et al,2006).

A escola, o currículo, os livros didáticos e os professores foram considerados os responsáveis pela transmissão da História oficial, onde a identi-

dade brasileira foi representada pelos padrões estéticos do homem branco³, que recebeu o papel de destaque, em detrimento dos negros e indígenas relegados a invisibilidade. Segundo Santos (2016), um dos slogans utilizados pelo governo federal foi o quadro do pintor Modesto Broco intitulada *A Redenção de Cam* de 1895 (SANTOS, 2016 apud SCHWARCZ, 2011):

Figura 1: A Maldição de Cam



Fonte: SANTOS, 2016 apud SCHWARCZ, 2011

A imagem ilustra o efeito do processo de miscigenação ao longo de três gerações, que acarretaria no desaparecimento do negro e a hierarquização do branco por meio da prática do branqueamento da sociedade brasileira. As estratégias foram tão bem orquestradas que o próprio negro desejava a miscigenação, conforme demonstra a imagem da avó agradecendo a cor clara do neto. O século XIX se finda pautado nestas ideologias, que por sua vez, influênciam todo o sistema de ensino, principalmente as ciências sociais.

Conforme Muller et al (2006):

Uma vez que a medicina protagonizou, em grande medida, a construção de um ideário “científico” que conferia todas as qualidades negativas à população negra, po-

³ É importante ressaltar que a imigração europeia não ocorreu sem conflitos, pois a população branca também sofreu com a aceitação e exploração. Entretanto, as dificuldades sofridas não se constituíram em barreiras raciais que os impediu de galgar de oportunidades pessoais e profissionais ao longo do tempo. Visto que, mesmo estando na mesma posição social que um negro, o branco ainda possui vantagens.

de-se afirmar que ocorreu uma aliança entre médicos e educadores. Essa aliança traduziu a reiteração (ou a aplicação), no ambiente escolar, de alguns dos pressupostos eugenistas que resultaram em experiências cotidianas, no que se refere aos materiais didáticos e às práticas pedagógicas que classificavam, demarcavam e estereotipavam os alunos negros (MULLER et al, 2006,p.109).

O ideal de branqueamento era um dos sustentáculos da política de imigração para o país. Entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, o número de imigrantes europeus superou a população de negros escravizados. Percebe-se que os esforços foram altos no projeto de construção da identidade nacional através da europeização do Brasil.

Havia certo otimismo por parte daquelas pessoas que acreditavam no êxito da política de branqueamento, pois imaginava-se que com o tempo ocorreria o total desaparecimento do negro no país. Posto que, na situação de miséria e doença em que viviam, tendiam a morrer em grande escala e, com grande demanda de imigrantes europeus, a crença era que a mistura dos mulatos com os brancos europeus iria contribuir para o branqueamento do país (PINHO, 2007, p.25).

O conceito de raça foi associado à doença, e os cientistas utilizavam como embasamento teórico a eugenia e o darwinismo social, diagnosticando grandes males ocasionados pela mistura de raças. Para isso, médicos e cientistas valiam-se de relatos, dados estatísticos, imagens e fotos publicadas nos jornais e o uso e exposição de pessoas pobres e doentes nos experimentos e estudos. Assim, as epidemias, o alcoolismo, a pobreza e problemas mentais eram considerados de ordem racial, sendo utilizadas para comprovar a inutilidade e malefícios representados pelos negros e mestiços (PINHO, 2007).

A este respeito, temos a própria figura do Jeca Tatu, um personagem caipira criado pelo escritor Monteiro Lobato e publicado em 1914 em sua obra *Urupês*, representando o caboclo brasileiro de origem rural e mestiça. Sendo caracterizado como pobre, preguiçoso, sem higiene, triste, atrasa-

do doente e sem o auxílio necessário do poder público. O personagem ganhou fama em todo o território nacional e se tornou a representação de alguns dos responsáveis pelo atraso do país. Então, na década de 1920, a campanha Sanitarista passou a utilizá-lo como um dos slogans da propaganda de higienização em prol da modernização e progresso do país (XAVIER, 2010). Abaixo uma das representações construídas a respeito do personagem Jeca Tatu.

Figura 2: Jeca Tatu



Fonte: XAVIER, 2010

Lobato associou-se a indústria farmacêutica. O Jeca Tatu passou a ser usado pelo Laboratório Fontoura para comercializar o antianêmico Biotônico Fontoura. O personagem ao fazer o uso do remédio, tornava-se forte e próspero, pois conseguia eliminar todas as doenças e características negativas associadas a sua pessoa (XAVIER, 2010).

Em busca de opor-se a figura negativa construída em torno da miscigenação e do negro, no ano de 1933, o sociólogo e escritor Gilberto Freyre lança a obra *Casa Grande & Senzala*, que enfraqueceu as teorias raciais sobre o Brasil ressaltando as contribuições da herança africana para a cultura do país. Porém, difundiu a imagem da harmonia entre as raças, corroboran-

do para a disseminação da representação do “mito da democracia racial”, que nega a existência de preconceitos e discriminações nas relações raciais. Abordando a desigualdade racial como um problema de classe e não de raça.

Dessa forma o mito da democracia racial ganha destaque no imaginário social brasileiro, amparado tanto pela escola, como por uma parcela significativa dos intelectuais da época. Na década de 1940, o médico e antropólogo Arthur Ramos transmite ao exterior a crença da harmonia racial brasileira (GUIMARÃES, 2012).

Entretanto, apesar da forte crença de harmonia racial que negava a existência de conflitos e de adversidades na sociedade, a partir da década de 1950 começam a surgir estudos sobre os livros didáticos, que denunciam a presença da discriminação racial nos recursos didático- pedagógicos, em especial na historiografia. Praticamente todas as pesquisas encontram visões distorcidas entre os povos, e estão relacionados principalmente às questões raciais. As imagens e as representações acerca do negro são sempre inferiores. O negro era inferiorizado em relação à cor, estética, físico, intelectual, cultural, moral e posição social. Os estudos também apontavam a falta de preparo dos professores para lidar com o preconceito e a discriminação, que na maioria dos casos não recebem formação nem materiais adequados. (COSTA, 2007, p.34).

A partir também da década de 1950 se iniciou os estudos das relações raciais no Brasil, com o projeto UNESCO e a expansão das universidades públicas de São Paulo e Rio de Janeiro. No entanto o preconceito de cor era visto como fruto da esfera econômica sem tratar do racismo. O mesmo o Movimento Negro surgiu em 1931, e começa a se organizar e reivindicar direitos a igualdade. No entanto, é a partir de 1980, com a redemocratização, que as mobilizações do movimento negro começam a obter maior destaque e força no cenário nacional, ingressando cada vez mais nas discussões nos campos políticos e educacionais (GUIMARÃES, 2012).

A crença do mito da democracia racial e do preconceito de cor relacionado à estratificação de classe foi amplamente disseminada, até, acreditou nessas ideologias.

As teorias raciais, principalmente o mito da democracia racial são armas ideológicas da elite dominante, que escondem toda opressão causada pelo racismo e pela exploração capitalista. Neste sentido analisar a formação histórica das ideologias, bem como os construtos em torno de raça e diversidade, é extremamente necessário para compreender as relações raciais e as relações de poder em torno da construção do conceito de nação e da identidade brasileira.

Considerações

O processo de desqualificação do negro foi uma ação planejada e arquitetada para isentar os escravagistas e os governantes de qualquer responsabilidade ou culpa pela situação do negro após a abolição. O jogo político não era ingressar o ex-escravo na sociedade, mas sim excluí-lo, pois sua presença era considerada prejudicial para o desenvolvimento econômico e a modernização. Por isso, o investimento na imigração europeia, aliada as teorias ideológicas raciais como dito por Domingues (2004).

O governo trabalhava em duas frentes: planejava vantagens e benefícios para atrair o imigrante europeu, e ao mesmo tempo reduzia a possibilidade de sobrevivência do negro e seus descendentes, pois as representações construía o medo e o ódio racial sobre a pele negra.

A leitura do contexto do pós-abolição, associada às ideologias raciais em torno dos construtos de raça e identidade nacional, permite compreender que o processo de exclusão do negro é caracterizado por uma série de complexidades e lacunas ausentes na historiografia “oficial”. O racismo científico e a política de branqueamento foram os elementos que impulsionaram a aversão e segregação da população negra nos séculos XIX e XX.

Além disso, o mito da democracia racial e a fábula das três raças colaboraram para ofuscar os conflitos e embates.

Assim, se é certo que, a situação de desvantagem entre negros e brancos não será resolvida simplesmente com a implantação de políticas afirmativas ou a ascensão social, pois o simples olhar na aparência das pessoas faz com que as enquadremos nas categorias de ordem cultural e historicamente pré-estabelecidas de sexo, cor e posição social. Por isso, é preciso compreender as (re)significações dadas aos conceitos de raça e diferença, pois a cor da pele é uma marca nas relações raciais brasileiras, ou seja, um signo nas palavras de Segato (2005).

A problematização das categorias ainda é um dogma para a nossa sociedade, pois implica na desconstrução e confrontação das relações de poder. No entanto, para combater os abusos é necessário refletir sobre as políticas de identidades, e os construtos que atravessam a nossa formação e história. A ideia é escovar a história a contrapelo: refletir, deliberar e romper com os padrões estabelecidos como nos disse Benjamin (1986).

Referências

BENJAMIM, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Obras Escolhidas, v.1).

COSTA, Cândida Soares da. O negro no livro didático da língua portuguesa: imagens e percepções de alunos e professores. (Coleção Educação e Relações Raciais, 3) – Cuiabá: EdUFMT, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. Uma História Não Contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós- abolição. São Paulo: SENAC São Paulo, 2004.

GUIMARÃES, Sérgio Alfredo. Preconceito Racial: modos, temas e tempos. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. et al. Educação e diferenças: os desafios da Lei 10.639/03. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

PINHO, Vilma Aparecida de. Relações Raciais no Cotidiano Escolar: percepções de professores de educação física sobre alunos negros. – (Coleção Educação e Relações Raciais, 9) – Cuiabá: EdUFMT, 2007.

POLLACK. Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. Estudos Históricos, vol.2, n.3, 1989, p.3-15.

SANTOS, Sérgio Pereira dos. “Os ‘Intrusos’ e os ‘Outros’ no Ensino Superior”: relações de raça e classe nas ações afirmativas da UFES. Curitiba: CRV, 2016.

SANTOS, Sérgio Pereira dos; OLIVEIRA, Ivone Martins de; PINEL, Hiran. As memórias subterrâneas dos afro-brasileiros: entre as injustiças históricas e as lutas pelo direito à educação. In: CHAVES, Vera Lucia Jacob & SOUZA, Elizeu Clementino (orgs). Documentação, e História da Educação no Brasil: Educação especial, questões étnico-raciais e de gênero. Tubarão: Copiart, 2016. p.303-326.

SCHWARCZ, Lília Moritz. O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil- 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEGATO, Rita Laura. Raça é Signo. Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, 2005.

XAVIER, Vanessa Balsanéllo: “Os Brasis de Monteiro Lobato: de Jeca Tatu ao desencantamento”. (Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em História junto ao Programa de Pós-Graduação em História, do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andréa Carla Dorê). Curitiba, 2010.

Márcia Cristina Verdego Gonçalves¹

Irenilda Ângela dos Santos²

Introdução

O eixo de análise proposto neste trabalho parte do estudo da expansão do agronegócio atrelada às ações e estratégias adotadas para o desenvolvimento da agricultura no Brasil, a partir das décadas de 1960-70. Nesse estudo, essas ações e estratégias são pensadas como suporte para o desenvolvimento social e econômico do país e apropriadas enquanto fundamentos de uma nova representação da agricultura capitalista que, além de escamotear a concentração de renda, terra e capital, também busca ocultar os efeitos perversos dessa nova configuração para trabalhadores e camponeses.

Entendemos a importância dessa discussão tendo vista o papel do agronegócio no cenário do país com raízes coloniais, produzindo matéria prima para consumo mundial e que hoje desponta como um dos principais mantenedores do superávit primário na economia brasileira, porém, gerando muitos efeitos que impactam a biodiversidade do país.

Partiremos na discussão nos subsidiando em referências secundárias que tratam da temática e trazendo algumas considerações importantes sobre o assunto, como a conceituação do agronegócio e o papel do Estado na expansão do agronegócio.

Partindo do pressuposto de que a expansão do agronegócio não ocorre desconexa do processo de acumulação e concentração de capital, este estudo busca oferecer alguns elementos para a compreensão do que pa-

1 Graduada em Serviço Social e Mestranda do Programa de Pós-graduação em Política Social - PPGPS/UFMT/ Cuiabá.

2 Professora da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT e do Curso de Serviço Social e do Programa de Pós-graduação em Política Social - PPGPS/UFMT/ Cuiabá.

rece estar na base do discurso do agronegócio e sua conexão com o discurso do desenvolvimento econômico e sustentável.

Ou seja, trata-se de um processo marcado pelo estreitamento das relações entre o Estado e uma fração da elite agrária brasileira que, em meio a uma disputa acirrada pelo controle do capital no campo, é parte constitutiva de um movimento que se traduz na manutenção e reprodução de aspectos da “velha ordem” dominante, que, agora, são ressignificados numa nova roupagem: com o arcaico assumindo a feição de moderno em face do desenvolvimento econômico e sustentável, como forma de consolidar a expropriação da terra e o controle social do capital no campo brasileiro.

Observa-se como relevante neste trabalho que nas últimas décadas houve uma tendência de modernização da agropecuária, e um dos principais elementos nesse processo é a mecanização do trabalho para tal feito, principalmente na produção de grãos. A mecanização do trabalho no campo exigiu novas técnicas por parte dos trabalhadores. Em contrapartida as máquinas tem substituído uma quantidade considerável de trabalhadores, ocasionando desemprego. Por fim, o agronegócio transformou a agricultura em um negócio rentável regulado pelo lucro e pelo mercado mundial.

Conceituando o agronegócio

Trata-se de um movimento, portanto, que reforça a velha herança presente desde o início do processo de formação do povo brasileiro, quando já existia uma vasta empresa comercial que se apropriava de índios e negros como mão de obra escrava. Tomando como base as análises de Caio Prado Junior (1970), Silva (2008) afirma que o Brasil vivenciou um verdadeiro processo de colonização exploradora, responsável por exterminar parcialmente as populações indígenas autóctones, além de devastar imensas áreas do território, em proveito do lucro exacerbado. Mas no processo de devastação exterminadora de ganância, impõe-se uma dinâmica marcada pela presença de uma vasta e vetusta civilização urbana e classista, em que o Brasil

[...] como país rico en tierra, agua, bienes naturales y biodiversidad, atrae el capital especulativo y agroexportador, acentuando los impactos negativos sobre los territorios y las poblaciones indígenas, quilombolas y comunidades tradicionales y campesinas (PEREIRA; ALENTEJANO, 2014, p.127).

Aqui cabe mencionar que o agronegócio – primeiramente conhecido como *agrobusiness* –, foi introduzido pelos economistas norte-americanos Ray Goldberg e John Herbert Davis, no ano de 1957, em decorrência dos problemas enfrentados pela agricultura com os setores (indústria e serviços). No Brasil foi traduzido como agronegócio, mas sua aplicação teve início apenas na década de 1990, com objetivo de contrapor a agricultura familiar desenvolvida pelo Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), no ano de 1996 (PIRES *et al*, 2013).

A partir dessa década, o termo agronegócio torna-se sinônimo de agricultura moderna, realizada em moldes capitalistas, ligado a cadeia produtiva, visando a efetivação de uma agricultura de grande escala no país.

Os autores Davis & Goldberg (1957), definem o Complexo Agroindustrial (CAI), agribusiness ou agronegócio como

a soma total das operações de produção e distribuição de suprimentos agrícolas; as operações de produção nas unidades agrícolas; e o armazenamento, processamento e distribuição dos produtos agrícolas e itens produzidos com eles. (DAVIS & GOLDBERG, 1957, s/p).

Nesse sentido, o agronegócio se apresenta como o

[...] novo nome do modelo de desenvolvimento econômico da agropecuária capitalista. Constituído numa construção ideológica para tentar mudar a imagem latifundista, predadora, expropriatória e excludente da agricultura capitalista” dando relevância ao caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias [...]. (CANUTO, 2004, p 2-3).

Contudo, o capital assume caráter destrutivo em relação à natureza, revelando-se de diversas formas, como na destruição do solo, derrubada das florestas, na utilização desmedida dos recursos naturais (renováveis e não-renováveis), e ainda na consagração do agronegócio, entendido como o

[...] conjunto de atividades articuladas entre si e não apenas na agricultura capitalista propriamente dita e mais do que isso, é agricultura, indústria, serviço e comércio nas suas concepções mais amplas isso só pode ser captado através de uma matriz de insumo e consumo. (MESQUITA 2011, 2013).

O novo que se coloca no cenário agrícola, representa, na verdade, uma “velha” estrutura baseada no latifúndio e na exportação, aliada à nova base técnica impulsionada pela revolução verde” (OLIVEIRA, 2001, 186). E essa comentada “revolução”, escamoteada no discurso de combate à fome, vem favorecer, de fato, a expansão da agricultura capitalista e a produção de *commodities*, por meio das grandes empresas capitalistas, em detrimento da apropriação da terra para trabalho dos camponeses brasileiros.

Trata-se de um processo de modernização da agricultura que continua atendendo aos interesses dos grandes latifundiários, pois não busca transformar, por exemplo, latifundiários em empresários capitalistas, mas ao contrário transformou capitalistas industriais e urbanos, principalmente da Região Sul do país, em grandes latifundiários de terras. Diante dessa forma de apropriação, os capitalistas urbanos, tornaram-se os maiores proprietários de terra do Brasil. (OLIVEIRA, 2001, p. 186).

A terra apropriada pelo sistema capitalista pode ser entendida por meio dos escritos de Martins (1986), especialmente em sua obra *Não há terra para plantar neste verão*, como um espaço em que o campesino, posseiro e os povos indígenas estabelecem suas relações. Marx (2008) contribui nessa direção ao salientar que a natureza e o ser humano estão interligados numa relação de reciprocidade, de inter-relação. Isso por que,

O ser humano vive da natureza significa que a natureza é seu corpo, com o qual ele precisa estar em processo

contínuo para não morrer. Que a vida física e espiritual do ser humano está associada à natureza não tem outro sentido do que afirmar que a natureza está associada a si mesma, pois o ser humano é parte da natureza. (MARX, 2008, p. 516).

Enquanto característica essencial para o processo de crescimento do capitalismo na sociedade, o processo de expropriação da terra tem como finalidade a obtenção do lucro e traz como consequência a destruição do meio ambiente, como forma de legitimar a produção de riquezas. (MARTINS, 1980).

Ao contrário do capitalista, quando o trabalhador se apossa da terra a transforma em “terra de trabalho”, transformando-a num patrimônio comum, ou seja, de todos, tornando sua posse legítima por meio do trabalho, visto que é no trabalho que reside o direito à propriedade (MARTINS, 1980). Já Tocqueville (2003, p.66) afirmou “ao possuir algo como propriedade, por menor que seja, é o que instila no homem a moral e as virtudes sociais que previnem a pobreza”.

Mello (1989) inspirado nas ideias de Locke defendia afirma que a propriedade privada já existia no estado de natureza, era um direito natural dos indivíduos que não deveria ser violado pelo Estado.

O homem era naturalmente livre e proprietário de sua pessoa e de seu trabalho [...] ao incorporar seu trabalho à matéria bruta que se encontrava em estado natural o homem tornava a sua propriedade privada, estabelecendo sobre ela um direito próprio ao qual estavam excluídos todos os outros homens. (MELLO, 1989, p.85).

Contrário a esse pensamento, a propriedade privada para Marx é fonte de alienação e também de todos os males sociais, que resultam da alienação do trabalhador frente ao bem por ele produzido. A solução para Marx reside na eliminação da propriedade privada, ocasionando a eliminação das classes, e com isso ocorrendo a reconciliação do homem para com o outro homem, permitindo a eliminação do Estado.

Atuação do estado na expansão do agronegócio

O agronegócio ganha força no Brasil, sobretudo, a partir das décadas de 1960-70, por meio de financiamentos e acumulação de capital, e ainda via mercantilização dos bens naturais, convertendo-se em um palanque neocolonizador. Para além desses elementos, outros fatores possibilitaram o avanço do agronegócio no cerrado brasileiro, como o relevo constituído por planaltos e a exuberante abundância de recursos hídricos, transformando-se em área de expansão dos grandes latifúndios produtivos de grãos e pastagens. (PORTO-GONÇALVES, 2006).

Mas, é na década de 1970, que houve uma intervenção maior do Estado no campo da agricultura, mais precisamente na produção agrícola, realizando fiscalização, determinando os preços, estocagem, comercialização, etc. É, nesse contexto, que o Estado busca vincular o setor agrário ao desenvolvimento econômico por meio da modernização da agricultura, por meio da facilitação do crédito rural. O processo de modernização da agricultura exigiu do Estado uma maior participação no processo produtivo através de incentivos governamentais. Era necessário integrar a agricultura no novo sistema liderado pela formação dos complexos agroindustriais.

Para isso, foi necessária a reestruturação da agricultura para elevar a produtividade. A meta imposta pelo agronegócio era que a produção fosse maior e o mais rápida possível. Esse “modelo” agrícola adotado na década de 1960-70 era voltado para a lógica do capital e da tecnologia externa. Muitos dos insumos eram fornecidos por grupos especializados, que passavam a fornecer desde máquinas, sementes, adubos, agrotóxicos e fertilizantes. A aquisição dos insumos era facilitada por meio do crédito rural proporcionado pelo Estado, e conseqüentemente ocasionando o endividamento e a dependência dos agricultores. Alguns desses créditos oferecidos pelo Estado são citados por Olímpio. (2014, p.26-28).

I - Política de Garantia de Preços Mínimos (PGPM)
– criada na década de 40, foi gerida pela antiga Com-

panhia de Financiamento da produção (CFP), cujos principais instrumentos foram os Empréstimos do Governo Federal (EGF) e as Aquisições do Governo Federal (AGF). Este sistema teve sua eficiência, especialmente para médios e grandes produtores, porém não foi muito efetivo para os pequenos produtores, principalmente para aqueles que não tinham acesso ao sistema bancário;

II - Mecanismo 34/18 – de 1961, com o I Plano Diretor da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) - visava estimular os investimentos privados no Nordeste, como parte da política de desenvolvimento, por meio da instituição de incentivos fiscais advindos da dedução de até 50% do Imposto de Renda (IR) de pessoas jurídicas de capital totalmente nacional, devido à União. Em 1974 foi substituído pelo Fundo de Investimento do Nordeste (FINOR) - finalidade de estimular os investimentos privados no Nordeste e de corrigir as falhas apresentadas pelo Sistema 34/18.

III - Sistema Nacional de Crédito Rural – criado por meio da Lei n° 4.829, de 05/11/1965. Em conformidade, também, com Monteiro (2002), o sistema constituiu-se no principal mecanismo de política pública para incentivar a produção e modernização agropecuária.

IV - Fundo de Financiamento de Exportação (FINEX) – criado em 1966, por meio da Lei n.º 5.025, e destinava-se a financiar capital de giro para empresas exportadoras, adiantando receitas de vendas ou *buyers credit*. Teve grande importância como mecanismo de financiamento das exportações de castanha de caju;

V - I Plano Nacional de Desenvolvimento (I PND) – conforme Buschbacher (2000), foi executado no período de 1972-1974 e delineou uma série de medidas para dar apoio fiscal e de crédito à agricultura brasileira.

VI - Fundo de Investimentos Setoriais (FISSET) – de acordo com Monteiro (2002), esse Fundo foi criado por meio do Decreto-Lei n.º 1.376, de 12 de dezembro de 1974. Tinha como objetivo financiar o reflorestamento, sob a supervisão do Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal (IBDF) e gestão financeira do Banco do Brasil (BB), tornando-se uma variante dos incentivos fiscais. Para que os Estados passassem a receber tais incentivos era necessário que cada um definisse suas áreas prioritárias para reflorestamento, criando os chamados Distritos Florestais.

VII - Programa para o Desenvolvimento do Cerrado (POLOCENTRO) – teve início em 1975, beneficiando áreas dos Estados do Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás, Tocantins e Minas Gerais, envolvendo financiamentos com taxas de juro subsidiadas, incentivos para o desenvolvimento científico-tecnológico, para o uso de equipamentos, implementos, insumos agrícolas e para a implantação de infraestrutura nas áreas de fronteira;

VIII - II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND) – o Plano teve vigência entre os anos de 1975-1979 e delineou medidas efetivas para aumentar a participação da agricultura e da pecuária no Produto Interno Bruto (PIB) do País, para reduzir o *déficit* público e aumentar suficientemente a renda do setor a fim de torná-lo um comprador em potencial de bens materiais e de consumo.

IX - III Plano Nacional de Desenvolvimento (III PND) – foi elaborado para o período 1980-1985 e objetivava promover a redução da desigualdade social e regional, diminuição da expansão urbana (especialmente na região geoeconômica de Brasília) e criação de novas oportunidades de emprego, promovendo o desenvolvimento da agricultura e da pecuária e a expansão da infraestrutura;

X - Programa Cooperativo Nipo-Brasileiro para o Desenvolvimento do Cerrado (PRODECER) – conce-

bido em 1974) - pretendia promover a ocupação das terras do Cerrado para aumentar a produção mundial de alimentos.

XI - Fundo Constitucional de Financiamento do Nordeste (FNE) – foi criado pela Constituição de 1988 e implantado a partir de 1994, destinando-se ao financiamento de empreendimentos produtivos agropecuários, industriais, agroindustriais minerais, turísticos, comerciais e de serviços. Sua área de atuação abrange todos os estados do Nordeste, além de partes dos Estados de Minas Gerais e Espírito Santo, incluídas na área de atuação da extinta SUDENE, entre outros.

Por meio dos créditos rurais, o capital financeiro faz aliança com o Estado visando o somente o processo de acumulação. Dessa forma, o Estado adota o discurso velado de submissão ao capital, através de políticas de crédito, e com isso torna-se crescente a expropriação da produção familiar (subsistência), o assalariamento direto nas áreas do agronegócio.

Esse novo padrão de desenvolvimento econômico imposto pelo agronegócio ocasionou a exclusão do homem do campo da geração de emprego e a diminuição da renda, entre outros. E com isso, esse processo desencadeou de certa forma uma desordem no espaço rural, decorrente do sistema capitalismo. Ficando, evidente por meio de processos históricos que a modernização da agricultura serviu para subordinar a terra ao capital. De acordo com Marx (1984, p.262-75), serviu também expulsar os camponeses do campo, que por muitas vezes, tornaram-se mendigos nas cidades. A modernização da agricultura beneficiou uma minoria e excluiu uma enorme quantidade de pessoas que viviam no campo.

É evidente, que o Estado age como regulador nos processos de terras para os camponeses, quando pressionado pela luta desses povos. E cria formas de mediações através dos elementos institucionais, criados pelo próprio estado para atender as demandas emanadas dessa minoria expropriada.

A expulsão desses trabalhadores do campo cedeu lugar para as alterações no modo de produzir e organizar a produção agrícola, e com isso contribuiu-se para o surgimento da monocultura, que com a modernização da agricultura houve certa especialização no modo de produzir. Certos tipos de lavouras como a cana-de-açúcar, o algodão, o fumo e o cacau no Nordeste, o café, o algodão e a cana-de-açúcar no Sudeste e o arroz, o trigo, a soja e a uva no Sul, deixaram de serem típicas de uma região para tornarem vastas áreas de monoculturas (SOARES, 2000). Em relação às monoculturas Gliessman (2000, p. 35) descreve que:

A monocultura é uma excrescência natural de uma abordagem industrial da agricultura, em que os insumos de mão-de-obra são minimizados e os insumos baseados em tecnologia são maximizados com vistas a aumentar a eficiência produtiva. As técnicas de monocultivo casam-se bem com outras práticas da agricultura moderna: a monocultura tende a favorecer o cultivo intensivo do solo, a aplicação de fertilizantes inorgânicos, a irrigação, o controle químico de pragas e as variedades especializadas de plantas. A relação com os agrotóxicos é particularmente forte; vastos cultivos da mesma planta são mais suscetíveis a ataques devastadores de pragas específicas e requerem proteção química (GLIESSMAN, 2000, p. 35).

Diante dessa realidade o cultivo das monoculturas tem desencadeado uma fragilidade ambiental, econômica e social. Portanto, buscando cada vez o aumento da lucratividade é que o agronegócio intensifica o processo de mecanização de sua produção. E, foi de acordo com Bolsadi (et. al.2002, p. 24) que a partir da década de 1990 que ocorreu uma maior intensificação da modernização da agricultura por meio das tecnologias incentivadas pelo Estado.

Todo esse cenário revela o intenso e complexo processo de crescimento e desenvolvimento econômico sem alterar a propriedade fundiária. Desde a colonização portuguesa, passando pela Lei de Terras, de 1850,

pelo Estatuto da Terra, de 1964³, pelo I Plano Nacional de Reforma Agrária – I PNRA, de 1985⁴, até os dias atuais, a dinâmica latifundiária permanece quase inalterada, a despeito de um intenso processo de crescimento exponencial das contradições sociais e econômicas e, até mesmo, de elevação dos níveis de expropriação e violência no campo.

Como resultado, tem-se a derrota de uma efetiva proposta de reforma agrária, perpetuando uma situação fundiária que, em nada, altera a herança colonial do país. Em detrimento a qualquer tentativa de uso social para terras improdutivas, tem-se a manutenção de uma estrutura fundiária que expulsa e exclui parcela significativa da população do campo, inviabilizando uma reforma agrária abrangente que, verdadeiramente, pudesse promover a distribuição de terra no país.

Assim, tal modernização na agricultura verificada desde os anos de 1960 e 1970, contribuiu para a derrota de qualquer proposta de uma efetiva reforma agrária no Brasil, em prol de um desenvolvimento capitalista no campo sob os moldes de uma estrutura fundiária pretérita, que exclui e expulsa uma parcela significativa de pessoas do campo (NAKATANI; FALLEIROS; VARGAS, 2012). Dados do **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)** revelam que

Entre 1996 e 2005 os saldos advindos das atividades agropecuárias saltaram de 7,9 para 28,6 bilhões de dólares, alcançado 63 bilhões de dólares em 2010 (dados do Ipea). A área destinada ao cultivo da soja se ampliou de 11.487.303 para 23.290.696 hectares entre 1990 e 2010, a de cana-de-açúcar, de 4.272.602 para 9.146.615 no mesmo período. O número de cabeças de gado abatidas, entre 1990 e 2009, elevou-se de 13.374.663 para 27.974.982, e o de aves abatidas

3 Primeira iniciativa legal de reforma agrária no país. Tinha como objetivo assegurar uma rede socioassistencial nos assentamentos rurais; garantir os direitos agrários como, por exemplo, o direito à propriedade rural e ao uso da terra; aumento da produtividade e o bem-estar do trabalhador rural, dentre outros.

4 Proposto na década de 1980, com a queda da ditadura, no contexto de recensão dos movimentos sociais camponeses e, conseqüente, fortalecimento da luta pela reforma agrária.

nesse mesmo período passou de 962.029.422 para 4.776.233.239 interessante notar que nas lavouras voltadas mais diretamente ao mercado interno, tais como milho, arroz, feijão e trigo, a área de cultivo pouco se ampliou, apesar do destacado aumento de produtividade, indicando que a incorporação de novas terras — o avanço da fronteira agrícola — e mesmo a reconversão de áreas mais antigas, ocorreu no sentido de uma especialização na produção de gêneros agrícolas com preços crescentes no mercado internacional (inflação de *commodities*), dos quais a soja merece destaque (NAKATANI; FALEIROS; VARGAS, 2012, p.229, grifos dos autores).

A partir desses dados fica evidente o avanço da concentração fundiária no Brasil, contribuindo não apenas para a manutenção do latifúndio, mas para intensificar os níveis de desigualdades sociais, além de fortes impactos ambientais, na qual a tal modernização e mecanização da agricultura contribuíram para o desenvolvimento capitalista do campo.

Na verdade, a modernização da agricultura facilitada pelo Estado serviu para expulsar a agricultura camponesa. Muitos trabalhadores camponeses não conseguiram resistir à expansão do Agronegócio e nem permanecer em suas terras de produção camponesa. A expansão do agronegócio decorrente da tal modernização da agricultura conseguiu expropriar os pequenos proprietários, que tiveram que sair do campo para a cidade aumentando ainda mais as desigualdades sociais.

Portanto, a modernização da agricultura por meios de subsídios fornecidos pelo governo contribuiu para que o capitalismo continue com sua lógica perversa no campo, marcada pelo consumismo desenfreado e pela exploração da natureza e das pessoas. Enfim, o processo de desenvolvimento do campo tem sido responsável pela exclusão e marginalização dos povos campesinos, entre outros. Mas, também pela destruição da biodiversidade, colocando em risco toda a humanidade.

Considerações

O agronegócio foi responsável por inúmeras e profundas transformações na agricultura brasileira. Nas últimas décadas deixou de ser um setor provedor de alimentos para tornar-se integrado aos setores industriais. Ou seja, o agronegócio passou a ser um devastador socioambiental, em que buscou priorizar o modelo de monoculturas como possibilidade de concentração e acumulação de riquezas.

O Estado teve uma participação efetiva na modernização do campo, por meio de financiamentos que viabilizassem para que os agricultores adquirissem as inovações tecnológicas de produção por meio dos programas de créditos.

O fato é que a partir das décadas de 1960, ocorreram inúmeras modificações nas relações de produção decorrente da expansão do agronegócio no Brasil, principalmente no mundo do trabalhador rural. Muitos trabalhadores foram dispensados decorrentes à mecanização do trabalho, transformaram-se em população “sobrante”, desempregados. E com isso, houve uma intensificação das desigualdades sociais devido às exclusões e desapropriações desses trabalhadores, precarizando ainda mais as relações de trabalho no campo.

Diante dessa situação, o Estado teria um papel de fundamental importância na elaboração de políticas públicas voltadas para a implementação de projetos que contemplem verdadeiramente os camponeses desse país, por via da democratização do acesso à terra, tornando a reforma agrária uma realidade possível.

REFERÊNCIAS

- BOLSADI, O. V.; BORIN, M. R.; SILVA, J. G. da; BELIK, W. **Transformações tecnológicas e a força de trabalho na agricultura brasileira no período de 1990 a 2000**. ACRIC. São Paulo, SP, . 49 (1) : 23 – 40, 2002.
- CANUTO, Antônio. Agronegócio: a modernização conservadora que gera exclusão pela produtividade. In: **Revista Nera**. Ano 7, n. 5. Agosto/Dezembro de 2004 – ISSN 1806-6755.
- DAVIS, J. H. & GOLDBERG, R.A **A concept of Agribusiness**. Harvard University, 1957.
- GLIESSMAN, S. R. **Agroecologia**: processos ecológicos em agricultura sustentável. Porto Alegre: UFRGS, 2000. 653 p.
- MARTINS, José de Souza. **Expropriação e violência**. São Paulo: Hucitec, 1980.
- MARX, Karl. **O capital**: Crítica da Economia Política. v. I, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução: Jesus Raniéri. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MELO Daniel Souza; ALMEIDA; Rosemeire Aparecida de. Uma análise das ocupações de terra em Mato Grosso de 2000 a 2012. In: **Anais do 5º Simpósio de Geotecnologias no Pantanal**. Campo Grande, MS. 22 a 26 de novembro 2014. Embrapa Informática Agropecuária/INPE, p. 290 -295.
- MELLO, Leonel Itaussu Almeida. John Locke e o individualismo Liberal. **Os clássicos da política**, org. Francisco C. Weffort. Ed. Ática, 1989, p.80 – 89.
- MESQUITA, Helena Angélica de. Corumbiara: o Massacre dos Camponeses. Rondônia, 1995. 2001. **Tese (Doutorado em Geografia Humana)**. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo: FFCLH/USP, 2001.
- NAKATANI, Paulo; FALEIROS, Rogerio Naques; VARGAS, Neide Cesar. Histórico e os limites da reforma agrária na contemporaneidade brasileira. In: **Revista Serviço Social**. São Paulo, n. 110, p. 213-240, abr./jun. 2012.
- OLIMPIO, José Adauto. **A agricultura comercial e suas conseqüências sobre o ambiente nos municípios de Palmeira do Piauí e Currais**. Teresina: UFPI, 2004. 146f.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A Longa Marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. In: **Revista Estudos Avançados**. São Paulo, v. 15. n. 43. 2001. Disponível em: <http://www>.

scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000300015.
Acesso em: 18 Set. 2015.

PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo: colônia**. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1970.

PEREIRA, João Marcio Mendes; ALENTEJANO, Paulo. El agro brasileño: de la modernización conservadora a la hegemonía Del agronegocio. In. ALMEYRA, Guillermo; *et al* (Org.). **Capitalismo: Tierra y Poder em América Latina (1982-2012)**. Argentina, Brasil, Chile, Paraguay, Uruguay. Primera edición. México: Universidade Autónoma Metropolitana, 2014.

PIRES, Selma Sousa; *et al*. A expansão do agronegócio e a expropriação Agrária da Amazônia. In: **Anais do XXIX ALAS**. Congresso Latino Americano de Sociologia, 2013, Santiago. Congresso Latino Americano de Sociologia, 2013.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A Globalização da Natureza e a Natureza da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O ENSINO DE HISTÓRIA NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ANTONIO CASAGRANDE

Marcos Serafim Duarte¹

Regiane Cristina Custódio²

Introdução

O Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande, localizado no município de Tangará da Serra-MT, funciona desde 2009, possui 1.246 alunos matriculados nos três turnos na sede da escola no Bairro Jardim do Sul e mais duas extensões uma no Residencial Tarumã e outra no Jardim dos Ipês, ambas com atendimento noturno. Atende alunos que por diversas razões, dentre elas a necessidade de ingressar precocemente no mundo do trabalho, não concluíram os estudos dentro da idade prevista em lei e com uma defasagem mínima de dois anos correspondente a idade/série. Esta instituição atende turmas do ensino fundamental e ensino médio. O Ensino Fundamental está dividido em dois segmentos: o primeiro corresponde a alfabetização até o quinto ano e o segundo segmento corresponde do sexto ao nono ano, sendo que cada segmento é composto por dois anos. O Ensino Médio constitui um ciclo de estudo de dois anos, conforme Resolução 03/2010 do Conselho Nacional de Educação e Resolução 05/2011 do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso.

1 Mestrando no Programa de Mestrado Profissional em História - ProfHistória UNEMAT/Cáceres/MT e Professor da rede Pública de Educação Básica.

2 Professora Adjunta na UNEMAT/Tangará da Serra/MT, professora do Programa de Mestrado Profissional em História - ProfHistória UNEMAT/Cáceres/MT, professora na Faculdade Indígena Intercultural/UNEMAT/Barra do Bugres, integrante do Grupo de Pesquisa: Cultura, Política e Sociedade-CNPq.

O ensino é ofertado na modalidade de área do conhecimento, em que os alunos são enturmados nas seguintes áreas: Linguagem e suas tecnologias, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas. Os alunos cursam as três áreas separadamente ao longo do ano e as turmas estão distribuídas dentre as áreas do conhecimento. Também é ofertado matrícula por disciplina, onde o educando é matriculado em disciplinas específicas que não foram concluídas em anos anteriores.

Conforme orientações da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso através das Regras de Operações Pedagógicas para os Centros de Educação de Jovens de Adultos e Proposta Pedagógica do CEJA Antonio Casagrande, os professores se reúnem às segundas feiras no período vespertino para planejarem, coletivamente as atividades pedagógicas da semana por área do conhecimento e temas geradores, definidos anualmente para os três trimestres que norteiam todas as ações ao longo do ano letivo. No início de cada período letivo, os professores realizam um diagnóstico do conhecimento dos educandos em cada área do conhecimento e disciplina específica, visto que os mesmos trazem consigo uma bagagem significativa de informações adquiridas nas experiências escolares anteriores e no seu cotidiano, este diagnóstico é ponto de partida para organizar os temas, materiais e estratégias de ensino/aprendizagem.

A diversidade cultural e social é a principal marca da Educação de Jovens e Adultos, nesta modalidade apresentam-se alunos das mais variadas culturas, pessoas que foram excluídas, de várias maneiras, do processo educativo. A grande maioria dos educandos que procuram a EJA são pessoas que deixaram a escola regular, devido a inserção precoce no mundo trabalho, muitos relatam aos professores que abandonaram a escola para trabalhar e contribuir no sustento da família e retornam à escola para buscar melhorias no mundo do trabalho. Mas a EJA também recebe matrículas matrículas de pessoas que foram excluídas da educação quando criança ou adolescente por questões sociais e culturais. Vários são os relatos de mulheres que deixaram de estudar simplesmente por serem mulheres. Na EJA

predomina a interculturalidade, prevalecendo aqui a convivência e o respeito às diversas culturas e hábitos trazidos pelos alunos Jovens e Adultos que ao ingressarem na escola trazem consigo forte carga cultural. Pode-se perceber, nesse quadro, a presença da interculturalidade. “A interculturalidade é uma perspectiva educacional pautada pela diferença de gênero, etnia, orientação sexual, geração, origem geográfica ou identidade religiosa” (CORTI, et all, 2012 p. 48).

Outro aspecto que impacta a Educação de Jovens e Adultos é a juvenização, alunos adolescentes, a maioria no Ensino Fundamental, que foram excluídos da escolarização regular, e que trazem consigo forte carga de exclusão social, não aceitação da e problemas de relação geracional com alunos de idade mais avançada. É recorrente na modalidade EJA o conflito cultural entre alunos adolescentes e adultos, que frequentam a mesma sala de aula, na maioria das vezes os comportamentos e interesses na educação formal não são os mesmos, levando a conflitos.

De um modo geral, na disciplina de história os alunos expõem experiências de escolas anteriores e do convívio social, trazem memórias de fatos históricos isolados e descontextualizados no tempo e no espaço. Valorizam demasiadamente tais fatos históricos e “cobram” isto dos professores, ou seja, chegam à Educação de Jovens e Adultos com um pouco de conhecimento, que tem por referência a vertente positivista, por ter sido esta a forma que aprenderam nas escolarizações anteriores.

Produção historiográfica

A historiografia sobre os povos indígenas produzida pelos historiadores positivistas e influenciados pelo Instituto Geográfico Brasileiro, disseminaram uma ideia de igualdade entre os povos indígenas, desconsiderando suas diferenças étnicas e culturais. Tal noção desenvolveu na sociedade de um modo geral, uma visão etnocêntrica do índio, em que os europeus por desconsiderar a cultural local os chamavam de bárbaros, estabelecendo uma

oposição entre o bárbaro nativo e o civilizado europeu. Segundo o Dicionário Histórico Brasileiro:

[...] índio é um conceito construído no processo de conquista da América pelos europeus. Desinteressados pela diversidade cultural, imbuídos de forte preconceito para com o outro, o indivíduo de outras culturas, espanhóis, portugueses, franceses e anglo-saxões terminaram por denominar da mesma forma povos tão díspares quanto os tupinambás e os astecas. (SILVA, 2009, p. 222)

A historiografia brasileira nas últimas décadas vem demonstrando preocupação com esta temática e influenciada pela história cultural os textos didáticos trazem abordam temáticas relativas às diversidades culturais presentes nos povos indígenas e a necessidade de trabalhar tais questão em sala de aula, sobre o papel da educação e dos professores, Silva (2009) considera que:

Para professores de História, a história indígena é um tema emergente e premente, devido não só à importância da contribuição de diferentes povos para a construção do que hoje chamamos de cultura brasileira, mas também à situação atual de crescentes conflitos com garimpeiros, madeireiros e latifundiários. É preciso, no entanto, sempre particularizar cada grupo tribal, suas histórias e sua relação com a sociedade brasileira. Uma boa ferramenta para que possamos combater o preconceito contra os índios é observar em sala de aula o processo de conquista da América pela visão indígena, sempre pensando as populações indígenas a partir de suas próprias denominações étnicas. Precisamos também trabalhar mais com a História das sociedades pré-colombianas – este um termo também preconceituoso – para trazer para os alunos a própria dinâmica histórica desses povos. (SILVA, 2009, p. 222)

As novas abordagens didáticas influenciadas pela história cultural apontam novos desafios para a educação como um todo e, principalmente para os professores de história que são provocados de abordarem em sala

de aula as diversidades culturais, étnicas e religiosas, bem como as desigualdades sociais e econômicas.

A obra didática utilizada nas aulas de história traz uma historiografia também positivista tradicional, mas com uma proximidade com a história cultural dando ênfase a novas fontes documentais e vozes a atores históricos invisíveis em outras obras.

A produção historiográfica mostra que a história do Brasil não inicia com a chegada do europeu no Brasil, conforme pode ser ver nas palavras que se seguem:

O capítulo mostra que a cultura brasileira não se inicia com a conquista portuguesa, mas muito antes, quando uma grande variedade de povos indígenas já habitavam essas terras e desenvolvia tradições e modos de viver que permaneceram após a conquista portuguesa. Há um grande patrimônio cultural material e imaterial que expressa e guarda a memória das culturas indígenas ... (CORTI, 2012, p. 48)

A historiografia enfatiza a formação cultural brasileira como resultado da contribuição de europeus, negros e índios, sendo que o capítulo em análise destaca sobretudo a contribuição indígena, utilizando como recursos as novas fontes documentais historiográficas como imagens, textos jornalísticos, relatos orais, adereços indígenas e outros. Os textos silenciam quanto ao conflito étnico e as violências em decorrência da escravização negra e indígena.

A historiografia Brasileira demonstra preocupações com a manutenção e exaltação da memória nacional, influenciada pelo pensamento do IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro), trazendo valores que sutilmente valoriza e legitima a cultura europeia em detrimento das culturas indígenas e africanas, neste sentido:

O ensino de história não é sozinho responsável pela legitimação de poderes e de formação de indivíduos adaptados à ordem social, isto corresponde a uma sintonia deste com o universo cultural mais geral, do qual

fazem parte a educação e os sujeitos nela envolvidos (FONSECA, 2004, p. 71).

O livro didático

Principal ferramenta utilizada por professores e alunos, o livro didático ocupa espaço significativo nas escolas brasileiras, principal meio de veicular os conhecimentos historicamente construído pela sociedade é também organizador dos currículos escolares, sobre a importância do livro didático, afirma Bittencourt (2009).

Os livros didáticos, os mais usados instrumentos de trabalho integrantes da ‘tradição escolar’ de professores e alunos, fazem parte do cotidiano escolar há pelos menos dois séculos. Trata-se de objeto cultural de difícil definição, mas pela familiaridade de uso, é possível identificá-lo, diferenciando-o de outros livros. (BITTENCOURT, 2009, p. 299).

O livro didático que chega às escolas públicas da Educação Básica para todos os alunos e professores vem sofrendo transformações quanto à sua organização curricular ao longo do tempo, influenciados principalmente pela Lei 9394/96 que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicado em 1997 e seus desdobramentos nas Orientações Curriculares produzidos pelo Ministério da Educação e Cultura.

A produção do livro didático no Brasil, cujo maior comprador é o Ministério da Educação, também sofre influência da indústria editorial que produz uma vasta gama de livros que são analisados e avaliados pelo MEC para posteriormente entrar no catálogo de escolha das escolas públicas, isto fez com que muitas editoras contratassem professores mestres e doutores das universidades para contribuírem na organização de seus livros didáticos e paradidáticos. Várias editoras fazem *lobby* junto às escolas, secretarias estaduais e municipais de educação para influenciar na escolha de seus livros.

Os instrumentos legais, as orientações curriculares, as exigências do MEC e as disputas por mercado entre editoras favoreceram uma melhoria significativa na produção do livro didático, desde o seu *layout* gráfico, temas, organização curricular e material de apoio, diminuindo assim a distância entre o saber histórico acadêmico e o saber produzido para os livros didáticos este sob a influência da história cultural.

A produção historiográfica dos livros didáticos na educação está relacionada diretamente com a formação da identidade nacional, existindo uma diferença entre o conhecimento produzido nas universidades e o praticado na educação básica, nesta ocorre uma simplificação dos temas para torná-los pragmático e compreensível considerando a maturidade dos alunos do ensino fundamental e médio, sobre as especificidades dos livros didáticos e a aproximação entre o conhecimento acadêmico e o escolar Reznik (2009) afirma que o “texto didático, entretanto, guarda as diferenças, suas especificidades em relação à produção acadêmica, hoje universitária. Para começar o público é outro, definindo uma outra chave para o discurso (REZNIK, 2004, p.339). Ainda sobre o papel da historiografia e da escola voltado ao ensino fundamental, afirma Guimarães (2012) “ as escolas podem configurar-se como espaços nos quais são recorrentes uma ou outra leitura historiográfica que, fragmentadas ou simplificadas, acabam muitas vezes, impondo uma versão como verdade histórica sobre determinados temas”. (GUIMARÃES, 2012, p.38)

O saber escolar e o texto didático guardam especificidades próprias do mundo escolar e as escolas desenvolvem o papel de conciliar este saber com as produções acadêmicas por meio das transposições didáticas³.

O livro didático *Viver e Aprender: Tempo Espaço e Cultura*, para a Educação de Jovens Adultos, de vários autores, na área de ciências humanas do ensino médio da Editora Global, traz na segunda etapa, primeiro Capítulo o título: “A invenção do Brasil”, neste capítulo os autores trabalham os seguintes tópicos: “Brasil pré-cabralino”, “A expansão marítima portu-

3 (CHEVALLARD, 1991, apud Monteiro, 2010, p. 84)

sa”, “O encontro dos indígenas e o início da colonização do Brasil” e “As capitanias hereditárias”.

Os autores do livro didático utilizado iniciam com uma introdução do capítulo onde fazem uma série de questionamentos sobre a origem do Brasil e as influências europeia, africanas e indígenas matriz cultural brasileira, fazem os seguintes questionamentos: “Quando começa a nossa história? Qual é a nossa origem? Somos europeus, africanos ou indígenas? Quando começou a ser fundada a cultura brasileira? Afinal, o que é ser brasileiro? Em que nos diferenciamos de outras culturas?” (CORTI, et al, 2013, p. 169)

Quanto à gênese da cultura brasileira, os questionamentos levantados pelos autores do livro didático demonstram influência da historiografia tradicional positivista proposta pelo IHGB ((Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro) em estabelecer uma origem e uma cadeia cronológica para a História do Brasil, tal preocupação recai sobre o poder de conquista dos europeus ou sobre a aspectos biológicos da natureza brasileira, negando assim a participação do índio na origem da construção da identidade nacional.

[...] Assim, essa história poderia nascer ‘pela conquista de intrépidos missionários, que tanto povos atrairão à adoração da cruz, erguida por *Cabral* neste continente, ou pelo lado de acções guerreiras, na penetração de seus emaranhados bosques, e na defesa de tão feliz quanto prodigiosa descoberta, contra inimigos externos invejosos da nossa fortuna’. Pode-se ainda fixar o começo ‘pelas riquezas de suas minas e mattas, pelos productos de seu campos e serras, pela grandeza de seus rios e bacias, variedade e pompa de seus vegetais, abundancia e preciosidade de seus fructos, pasmosanovidade de seus animais’, ou pelo clima propicio ao desenvolvimento de um sistema produtivo no país. (CEZAR, 2004 p. 17)

Pelos questionamentos introdutórios do capítulo percebe-se que os autores pretendem discutir a identidade brasileira através da história cultural, com organização curricular linear positivista, iniciando com os temas antes de Cabral e estendendo até a colonização portuguesa, evidenciado através das imagens introdutórias e de um pequeno texto que enfatiza a diversida-

de cultural brasileira. Segundo o papel da historiografia tradicional, afirma Muniz (2012):

A história passa a ser, desse modo, um instrumento na construção e reatualização das identidades nacionais, na elaboração e reprodução de narrativas da nacionalidade, das metanarrativas da nação, que sustentação e darão suporte ao novo domínio burguês que se instaura. (MUNIZ, 2012, p. 24).

Apesar da aproximação nítida da historiografia cultural, ainda prevalece nos textos didáticos os princípios positivistas nas narrativas históricas.

As temáticas abordadas na disciplina de história também aparecem nas demais áreas das ciências humanas: Filosofia, Sociologia e Geografia, estabelecendo relações entre as ciências humanas.

Pelo teor do texto didático nos subitens do capítulo: “Brasil pré-cabralino”, “A expansão marítima portuguesa”, “O encontro dos indígenas e o início da colonização do Brasil” e “As capitanias hereditárias”. Os autores deixam claro que a matriz cultural brasileira inicia antes da chegada dos portugueses no Brasil, mas dividem a história em antes e depois de Cabral, deixando claro a influência determinante da cultura portuguesa na colônia. Este modelo de organização reforça a influência da historiografia tradicional linear positivista onde os temas são organizados segundo a sequência de acontecimentos recuando o início da história do Brasil para antes de Cabral e sequenciando, neste caso até o do processo de colonização.

Os subitens seguintes apresentam textos e temas que abordam o processo de colonização portuguesa iniciada antes de sua presença em solo americano através das navegações do século XV e o pioneirismo português nas navegações, os autores procuram discutir a casualidade ou a intencionalidade da vinda de Cabral em 1500. O texto traz um quadro cronológico com os principais eventos das navegações portuguesas antes de 1500 todos envolvendo navegações para Ásia e África.

Sobre a intencionalidade ou a causalidade da presença portuguesa na América o texto didático leva os educandos a questionarem a antiga visão de que Cabral teria chegado por acaso no Brasil, o texto traz um quadro cronológico demonstrativo das viagens portuguesas desde 1415 com a conquista Ceuta até 1500 com a organização da expedição chefiada por Pedro Álvares Cabral com destino às Índias, traz também informações sobre o Tratado de Tordesilhas. No manual do professor Corti, (2012) alerta para a visão casuística da presença portuguesa na América.

Durante muitos anos, os professores pregaram que o acaso teria feito a esquadra de Pedro Álvares chegar ao Brasil. Na atualidade muitos argumentos pesam sobre esta tese, pois Cabral tinha indicação de que essas terras poderiam existir. Além disso, não há elementos que possam comprovar que sua esquadra tenha se perdido. Além disso, outros navegadores tinham pisado em terras brasileiras antes dele. (CORTI, 2012 p. 48)

A chegada dos portugueses em 1500 como um acaso pode ser discutido com os estudantes analisando outras informações dos textos didáticos como o Tratado de Tordesilhas e a expansão capitalista comercial do século XV para exemplificar a intencionalidade da expansão portuguesa e a colonização do atual território brasileiro.

Os autores narram o encontro dos europeus com os indígenas, tendo como referência a Carta de Pero Vaz de Caminha. Dá ênfase ao clima de cordialidade e respeito às diferenças culturais, sobretudo por parte dos indígenas. Destacando o início do processo de colonização através da exploração econômica do pau-brasil e o uso do escambo nas relações trabalhistas com os nativos. Traz também uma narrativa sobre as Capitânicas Hereditárias, como forma administrativa de iniciar a colonização do Brasil. Neste capítulo os autores silenciam quanto ao processo de escravização de indígenas e negros em terras coloniais portuguesas, bem como não associam a colonização do território brasileiro ao processo de expansão e dominação capitalista.

A aula sobre a Invenção do Brasil, aplicada no 1º ano B – período vespertino do Ensino Médio no Centro de Educação de Jovens e Adultos “Antonio Casagrande” é parte do currículo de história desta instituição e componente do capítulo 1 etapa 2 do livro didático. A aplicação da aula aconteceu em um único dia de 4 horas aulas.

As duas primeiras aulas, das 13 horas às 14 horas e 50 minutos, foram destinadas aos dois primeiros itens do capítulo: Introdução e Brasil pré-colonial. A aula iniciou com os questionamentos propostos pelos autores na introdução do capítulo e análise junto com os alunos das imagens da página 169 que mostra adereços indígenas de povos do Mato Grosso, Pará, Tocantins, Acre e Amazonas. Nesta introdução enfatiza a diversidade cultural indígena, desmitificando a idéia de que todos os índios são iguais, principio muito recorrente em de Tangará da Serra, região com influência Indígena Pareci que ocupam uma área considerável do município, esses se fazem presentes em vários locais públicos, inclusive no Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande, segundo explica o professor Both (2010):

Os estudantes indígenas estão em contato diário com a cultura dominante na escola e na sociedade. Ainda que o espaço da diversidade esteja definido formalmente, na prática ele é muito restrito no cotidiano das escolas do “branco”. Sem ter alternativa, os estudantes indígenas são compelidos a aceitar essa dominação e a se submeter às intimidades da vida urbana. A maioria dos indígenas que se dirige para as cidades o faz movido pela necessidade de atender às demandas de ordem prática como de compras, consultas médicas, venda de artesanato, recebimento de aposentadoria, etc. Nesse ir e vir entre a aldeia e a cidade são atraídos pela vida urbana e com o passar do tempo tecem vínculos mais permanente e até passam a morar na cidade como qualquer outro cidadão. (BOTH, 2010 p.8)

A presença indígena no CEJA Antonio Casagrande é visível, vários alunos procuram a escola para recuperarem o tempo escolar perdido. Indígenas e não indígenas convivem no interior da escola e da sala de aula sem

registros de conflitos étnicos. No entanto, alguns alunos trazem consigo estereótipos dos indígenas, como por exemplo que são todos iguais e ricos. Entretanto apesar de haver vários alunos indígenas matriculados na escola e participarem da rotina da escola, na turma em que a aula foi desenvolvida não possuía nenhum aluno matriculado.

No início das atividades ao questionar os alunos sobre a origem do povo brasileiro, os alunos demonstraram certa resistência em associar a formação cultural brasileira à indígena, visto que nesta região (Tangará da Serra-MT) existem estereótipos sobre os povos indígenas. Vários alunos comentaram que segundo suas visões os índios possuem muitos privilégios em relação ao não índio, sendo que alguns chegaram a comentar do porque que os índios não morarem em suas reservas. Tal visão etnocêntrica em relação ao indígena é um tema que necessita ser trabalhado constantemente, nesta aula e outras atividades desenvolvido pelo CEJA contribuem para superação desta visão.

Na sequência da aula, foi estabelecida uma conversa com os educandos para desfazer os estereótipos que os alunos possuem em relação aos indígenas. Mesmo sabendo que tais ideias não são desconstruídas em poucas aulas, é necessário estabelecer um diálogo com os alunos sobre a real situação econômica e política dos povos indígenas na região de Tangará da Serra, sudoeste de Mato Grosso e nacionalmente. Este tema deve ser retomado em outras atividades pedagógicas.

No subitem o Brasil pré-cabralino, a ênfase foi a origem dos povos indígenas brasileiros, destacando a teoria do Estreito de Bering. Apresentei aos alunos leitores um mapa mundi e um globo terrestre para localizar o Estreito de Bering. Os autores citam as pesquisas da arqueóloga Nièd Guidon e outros sítios arqueológicos para explicar a datação da presença humana no Brasil. Retomou-se a análise das imagens do livro, que demonstra presença humana antes de Cabral no Brasil e em seguida destinou-se um tempo para leitura dos textos.

Após o intervalo foram retomados os questionamentos sobre os conceitos de: *Invenção do Brasil, diversidade cultural indígena, localização geográfica do Estreito de Bering, arqueologia e sítio arqueológico*. Com uso de do texto didático, mapa mundi, do globo terrestre e auxílio do professor e colegas, foi solicitado aos alunos que registrassem os conceitos em seus cadernos.

Como os alunos chegam a Educação de Jovens e Adultos com diferentes níveis de leitura e interpretação, por recomendação da proposta pedagógica da escola, todas as atividades desenvolvidas devem dar ênfase à leitura de textos, seguido de uma conversa do professor com os alunos sobre o tema apresentado. Na sequência os alunos responderam as atividades propostas no livro didático, registrando em seu caderno suas conclusões sobre a diversidade cultural indígena e sua presença no Brasil antes de Cabral. Através das atividades desenvolvidas os alunos demonstraram ter adquirido noções sobre os conceitos trabalhados em sala de aula, no entanto tais conceitos necessitam ser aprofundados e relacionados com outras disciplinas da área de Ciências Humanas.

Considerações

O livro didático se constitui no principal, quando não o único recurso pedagógico para maioria das escolas públicas. No caso do livro utilizado para a experiência é a coleção *Viver e Aprender: Tempo, espaço e cultura* trazem conteúdos de as disciplinas do Ensino Médio da área de Ciências Humanas e amplamente utilizado pelos professores e alunos do CEJA Antonio Casagrande. Para trabalhar os conteúdos os professores necessitam de apoio de outros recursos como atlas, mapas e linha do tempo para efetivação do processo ensino/aprendizagem.

Por ser praticamente o único recurso pedagógico disponível a professores e alunos, o livro precisa ser trabalhado observando uma historiografia cultural, dando visibilidade e destacando a importância das relações atuais na compreensão dos fatos históricos, bem como da elaboração de ativida-

des complementares para facilitar a compreensão dos temas abordados nos textos didáticos.

Os temas abordados contribuíram para uma reflexão a respeito da influência indígena, africana e europeia na matriz cultural brasileira. Cabe lembrar que os portugueses não chegaram ao Brasil em 1500 por acaso. O início do processo de colonização foi o momento de afirmação portuguesa no território apor meio da europeização dos povos nativos. Os textos didáticos utilizados na aula, apesar de se aproximarem da história cultural estão organizados linearmente e silenciam em relação à escravidão negra e indígena no início da colonização, temática que necessita ser trazida à discussão.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**. Fundamentos e métodos. São Paulo, Cortez, 2009.

BOTH, Sérgio José. **“Migração e História dos Estudantes Indígenas em Escolas Urbanas”**. IV Fórum de Educação e Diversidade: Diferentes (des) iguais e desconectados. 2010. Disponível em: http://need.unemat.br/4_forum/artigos/sergio.pdf. Acesso em 24 de nov. 2016

CESAR, Demístocles, **Lição sobre a escrita da história**. Historiografia e nação do Brasil século XIX. Maringá, Diálogos DHI/UEM, 2004.

CEJA Antonio Casagrande. **Proposta Política Pedagógica**. Tangara da Serra-MT. 2016.

CORTI, Ana Paula; SANTOS, André Luiz Pereira; MENDES, Denise; CORROCHANO, Maria Carla; FERNANDES, Maria Lidia Bueno; JUNIOR, Roberto Casteli; GIANSAANTI, Roberto. **Tempo espaço e cultura: Ciências Humanas: Ensino Médio: Educação de Jovens e Adultos (Coleção Aprender e Viver)**. São Paulo. Global. 2013.

------. **Tempo espaço e cultura: Ciências Humanas: Ensino Médio: Educação de Jovens e Adultos (Coleção Aprender e Viver)**. Manual do Educador. São Paulo, Global, 2013.

FONSECA, Thais Nívea de Lima. **História e ensino de história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História**: Entre saberes e práticas. Rio de Janeiro, Mauad, 2010.

MUNIZ, Durval. Fazer defeitos nas memórias: Para que servem o ensino e escrita da história? In GONÇALVES, Márcia de Almeida et alii. **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro, FGV, 2012.

REZNIK, Luiz. A construção da memória no ensino de história. In: FICO, Carlos; ARAÚJO, Maria Paula (org). **1964-2004: 40 anos do golpe**: ditadura militar e resistência e resistência no Brasil. Rio de Janeiro, Caetés, 2004.

ROJO, Roxane. Alfabetismo(s), letramento(s), multiletramento(s): desafios contemporâneos a educação de jovens e adultos. In COSTA, Renato Pontes. e CALHAU, Socorro. **“E uma educação pro povo tem?”** Rio de Janeiro, Caetés, 2010.

SILVA, Kalina Vanderlei. **Dicionário de conceitos históricos**. Contexto, São Paulo, 2009.

VÓVIO, Cláudia Lemos et. Al. **Viver, Aprender**: Educação de Jovens e Adultos
Higienópolis/SP, Editora Ação Educativa Assessoria, 1998.

HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E INDÍGENA NA ESCOLA ESTADUAL ONZE DE MARÇO - CEOM

Maria Solange Sá Leite¹

Carlos Edinei de Oliveira²

Introdução

Nesse artigo discorreremos sobre as discussões de História e Cultura Africana e Indígena e a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 que dispõem sobre a inclusão social dos povos africanos e indígenas na sociedade brasileira, a partir da educação. Informando que tive a formação acadêmica dos finais dos anos 90 e início do século XXI, e neste período não havia disciplina de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, muito menos políticas públicas que proporcionassem essas discussões.

Durante a formação acadêmica, na Universidade de Estado de Mato Grosso – UNEMAT, estudamos os povos negros no Brasil, não os povos negros na África, antes do que se convencionou chamar de tráfico negreiro, ou seja, os reinos africanos, o que conhecíamos da África nos tempos antigos era apenas algumas perspectivas sobre o Egito Antigo. Quanto aos povos indígenas, talvez por já existirem no Brasil, antes da vinda dos europeus, estudamos um pouco mais na disciplina de Brasil I.

1 Professora de História da Escola Estadual Onze de Março, Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, Servidora Pública Municipal, lotada na Secretaria de Indústria e Comércio, Meio Ambiente e Turismo da Prefeitura Municipal de Cáceres/MT, exercendo a função de Chefe de Divisão de Projetos e Programas.

2 Professor Adjunto da Universidade do Estado de Mato Grosso/ Barra do Bugres - MT, professor do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória. Membro dos seguintes grupos de pesquisa: Núcleo de Estudos de Educação e Diversidade - (UNEMAT) e Fronteiras, Identidade e Culturas - (UFMT). Coordenador local (campus de Barra do Bugres) Programa de Formação de Células Cooperativas (FOCCO) e Coordenador de Gestão do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/ UNEMAT) e Diretor Político Pedagógico e Financeiro do Campus de Barra do Bugres.

Após a conclusão do Ensino Superior quando chegamos para aplicar os conhecimentos nas práticas pedagógicas diárias, temos que trabalhar de acordo com os pressupostos teóricos que a academia nos proporciona, ou seja, mesmo buscando pesquisar sobre os assuntos que iremos trabalhar em sala de aula, a tendência é partir do que aprendemos durante o curso de licenciatura. Talvez o impacto maior aconteça nos livros didáticos.

A História do Brasil era muito trabalhada no início do século XXI na Escola Estadual Onze de Março, ainda com a perspectiva da colonização do Brasil, muito influenciada teoricamente pelos intelectuais da área de antropologia e sociologia: Darcy Ribeiro, e por Gilberto Freyre, como estudamos na disciplina de História do Ensino de História (FERREIRA, 2012).

Era repassado aos alunos que a formação do povo brasileiro se deu pela matriz das três raças: o índio (que já habitava antes da colonização), o português (como colonizador) e o negro (trazido por meio do tráfico negreiro), que como estudamos vinham influenciadas pelo pensamento liberal do século XIX, que definia o papel da educação no sentido da formação do cidadão produtivo e obediente às leis, mesmo quando impedido de exercer direitos políticos (FONSECA, 2006).

Não que as contribuições desses teóricos não fossem importantes para os estudos étnico-raciais no espaço da escola, mas não levavam os alunos a discutirem, por exemplo, o conceito de etnia, e as inúmeras etnias que foram responsáveis pela construção de uma nacionalidade brasileira múltipla.

Foi nesse cenário que emergiu a Lei 10.639/03, que dispõe sobre a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade do tema: “História e Cultura Afro-brasileira”, que em um primeiro momento, causou estranhamento aos professores da Escola Estadual Onze de Março - CEOM³ e automaticamente, começamos eu e outros professores das disciplinas envolvidas na temática a buscar textos e cursos de capacitação alguns

³ Nome como é popularmente conhecida, visto ter se chamado anteriormente Colégio Estadual Onze de Março – CEOM, nome que ficou na memória cacerense.

deles na área de Letras da UNEMAT, onde alguns professores tinham experiência em Literatura Comparada Africana.

Selva Guimarães (2012) apresenta que em 2005 foi criado o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO) com o objetivo de fomentar as ações dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABS). Esses núcleos, surgiram mediante a necessidade da implementação da Lei 10.639/03, voltados para a pesquisa, extensão e apoio, atuando na formação de professores e na elaboração de material didático-pedagógico, dentre outras ações.

Dentro desse contexto a Escola Estadual Onze de Março foi se encontrando nessa nova temática, se capacitando, principalmente após a formação do Grupo de discussões que surgiu dentro da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, o Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Alteridade – NEGRA, que muito contribuiu para dar um norteamento por onde os professores das áreas envolvidas pudessem seguir.

É importante ressaltar que dentro desses grupos, que participavam das discussões havia muita militância em favor do movimento negro e das questões que envolviam as políticas de cotas nas universidades públicas, que são de suma importância, embora o meu envolvimento pessoal particularmente se deu na busca de conhecimentos teórico-metodológicos.

Assim, os professores do Ensino Médio da Escola Estadual Onze de Março – CEOM desenvolveram vários Projetos, que envolveram não apenas à disciplina de História, como as disciplinas de Geografia, Sociologia, Filosofia, Língua Portuguesa e Artes, que interdisciplinarmente foram discutindo em sala de aula a Lei nº 10.639/03, conseqüentemente em quando a Lei nº 11.645/08 foi promulgada, foram inseridos os estudos dos povos indígenas brasileiros, nos grupos formados anteriormente.

Diante do exposto, vimos que a Escola Estadual Onze de Março - CEOM tem desde o ano de 2003, desenvolvido entre os seus educandos conhecimentos, sobre história e cultura africana e indígena. Pois em 2008, ano da promulgação da segunda lei que incluía os povos indígenas nas dis-

cussões, a escola já contava inclusive com um grupo de estudos sobre as políticas públicas de inclusão.

Leis de Inclusão Social dos Povos Africanos e Indígenas

Nessa perspectiva, propomos a presente atividade pedagógica, com os alunos do 1º Ano do Ensino Médio. A atividade proposta seria então, uma discussão acerca dos estudos dos negros no Brasil, a partir de textos do *Jornal Mundo Jovem*⁴ (Leandro Haerter, Rita de Cássia Grecco dos Santos, Ana Cristina J. da Cruz, Andréia Kelly Marques e Juliano Silva Cunha) uma publicação da PUC/RS, intencionalmente escolhidos, por se tratar de textos que discutem o negro e o índio, para trabalharmos o conteúdo constante no livro didático, e finalizarmos com um debate, para que os alunos possam emitir a sua opinião, esse debate proporcionando que possam obter a nota de uma das avaliações bimestrais.

A atividade foi proposta conforme a proposta supra citada, devido às exigências para a produção do presente artigo, como meio de se obter a aprovação na disciplina de História do Ensino de História, do Mestrado Profissional em História, onde teríamos que escolher um tema para ser trabalhado com os alunos. Como temos atividades programadas no início do ano letivo, e como a minha atribuição de aulas no ano letivo 2016, possuo turmas apenas do primeiro ano do Ensino Médio, onde os conteúdos de História do Brasil não são trabalhados (uma das exigências também para a produção do artigo), a opção foi trabalhar as Leis de Inclusão Social instituídas no Brasil recentemente.

Desse modo seguiríamos os critérios elaborados pelos professores da disciplina, não fugiríamos o Planejamento Anual e ainda analisaríamos os conteúdos dispostos no Livro Didático: História sociedade & cidadania

4 O *Jornal Mundo Jovem* é uma publicação da Pontifícia Universidade Católica-PUC/RS, direcionado aos mais diversos públicos, trazendo assuntos para discussões atualizadas, com textos curtos com questões para debates no final das páginas, ligada diretamente a Igreja Católica e Apostólica do Brasil e a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, incluindo a temática anual da Campanha da Fraternidade.

(BOULOS, 2013) usado na Escola Estadual Onze de Março. Para realizarmos as discussões teóricas utilizamos teóricos como Circe Bittencourt, Selva Guimarães e Thaís Nívia de Lima e Fonseca.

Os conteúdos escolhidos com base no Planejamento anual da disciplina de História foram: Estudo da Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08, e o Mito da Democracia Racial, que tem como objetivo: Perceber a luta dos povos negros e indígenas na história do Brasil, e ainda demonstrar respeito com manifestações culturais e práticas culturais diferentes das suas, refletindo sobre o preconceito e o Mito da Democracia Racial, como consta no Planejamento Anual da Área de Ciências Humanas da Escola Estadual Onze de Março, no item Conteúdo de História para o ano letivo de 2016 e os objetivos gerais da disciplina.

É importante ressaltarmos que os alunos do Ensino Médio para o ano letivo de 2016, segue como base o livro didático História Sociedade & Cidadania, do autor: Alfredo Boulos Júnior (2013), que conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010, p. 10), subdivide o livro em 04 Unidades, que tratam das primeiras descobertas e teorias formuladas sobre os primeiros habitantes da terra, para em seguida estudar as sociedades antigas, seguido pelo período medieval, terminando o livro com a transição do medievo para o período moderno e o seu absolutismo monárquico, conforme o modelo quadripartite francês⁵.

Então no início do ano letivo, quando formulamos o Planejamento Anual da disciplina de História, utilizamos como base o livro didático escolhido por um grupo de professores que atuam na disciplina, para três anos consecutivos, informando o ano de 2016 é o segundo ano que estamos trabalhando o presente livro didático. Sendo que, todo início de ano durante a semana pedagógica, revemos o ano anterior, e retiramos e/ou acrescentamos alguns conteúdos.

5 Modelo inserido na educação brasileira a partir do momento em que o Colégio Pedro II, criado em 1837, instituiu seus programas curriculares a divisão em História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea.

Assim no ano de 2016, foram trabalhados conteúdos articulados com os tópicos do livro didático, textos relacionados às Leis 10.639/03 e 11.645/08, com a finalidade de produzirmos uma discussão sobre etnia e alteridade, utilizando os autores: Leandro Haerter, Rita de Cássia Grecco dos Santos, Ana Cristina J. da Cruz, Andréia Kelly Marques e Juliano Silva Cunha para nortear as discussões.

Ainda quando tratamos do livro do Boulos (2013), informamos que as temáticas africanas e indígenas, são retratadas em princípio quando estudamos os primeiros homens que habitaram as terras brasileiras (Paleoíndios), os reinos africanos da antiguidade (África antiga: Egito e Núbia) e a história da África subsaariana, entre os séculos VII e XVI, ou seja os impérios africanos do Sahel, de Gana, de Mali, Os Bantos e o Reino do Congo (intitulado de Formações políticas africanas).

Sendo distribuídos no livro didático do Boulos (2013) como proposta no início e ao final do livro, no qual propomos no planejamento anual seguindo a ordem disposta no livro. Assim, a proposta montada por mim para trabalhar com os alunos foi trabalhar como um conteúdo único. Ressaltando que no início do ano letivo assim que trabalhamos os assuntos sobre o que é história e a importância da história para as nossas vidas, já havíamos trabalhado os primeiros homens que habitaram as terras brasileiras (Paleoíndios).

Para darmos início ao assunto, trabalhamos textos que provocam às discussões em torno das Leis de inclusão, sendo eles: Negros na América Latina: para além dos estigmas – (HAERTER e SANTOS, 2006), Uma história sobre o negro no Brasil – (CRUZ e MARQUES, 2005) e Descobrir nossas origens ameríndias – (CUNHA, 2006), por se tratar de textos que levam os alunos a discutirem etnia e alteridade⁶.

Os alunos leram individualmente os textos, em seguida, coletivamente ocorreram leituras e discussões, com o levantamento de questionamentos

6 Negros na América Latina: para além dos estigmas – Leandro Haerter e Rita de Cássia Grecco dos Santos (Mundo Jovem, Junho/2006), Uma história sobre o negro no Brasil – Ana Cristina j. da Cruz e Andréia Kelly Marques (Mundo Jovem, Agosto/2005) e Descobrir nossas origens ameríndias – Juliano Silva Cunha (Mundo Jovem, Fevereiro/2006).

e debates acerca das temáticas, os alunos emitiram suas percepções sobre os textos lidos.

Em seguida, foram divididos em grupos, com outros textos cuja ordem foi distribuída intencionalmente da seguinte forma: 1 – Cultura Latino-Americana, a bandeira do que nós somos (LEDESMA, 2002), 2 – A negritude e a liberdade (BARROS, 2010), 3 – A afirmação da identidade cultural negra (HAERTER e SANTOS, 2005), 4 – Os indígenas latino-americanos (GUSMÃO, 2006), 5 – Imigração e Miscigenação na América Latina (SCHALLENBERGER e SCHALLENBERGER, 2006), 6 – Um país miscigenado (HAERTER e SANTOS, 2006), 7 – Alô, alô, mestiçagem! (SOVIK, 2011) e 8 – Refletir sobre as diferenças faz toda a diferença. (FERNANDES, 2006).

Após a leitura os textos, realizaram pesquisa sobre os temas abordados e apresentação na sala de aula. Alguns pontos podem ser destacados: alguns alunos conseguiram apresentar melhor, outros com algum grau de dificuldade, outros não quiseram apresentar. A questão da assiduidade também foi uma problemática, pois no período noturno essa é uma constante, mas o debate aconteceu de forma satisfatória gerando discussões interessantes.

Como discutido na disciplina de História do Ensino de História, alguns alunos frente à disciplina de História denunciam o excesso e a complexidade dos conteúdos ministrados, alegando que os conteúdos são abstratos e distantes do seu universo. (CAIMI, 2006).

Análise dos Conteúdos no Livro Didático

Os capítulos encontram-se um no início do livro do Boulos (2013) e outro no final, mas puderam ser explorados de forma sequencial, ou seja, em princípio, os reinos africanos da antiguidade (África antiga: Egito e Núbia) para consecutivamente entrar com o conteúdo de história da África subsaariana, entre os séculos VII e XVI, ou seja os impérios africanos do

Sahel, de Gana, de Mali, Os Bantos e o Reino do Congo (intitulado de Formações políticas africanas).

Esses conteúdos foram trabalhados de forma expositiva, mas como já havíamos discutido os textos do *Jornal Mundo Jovem*, os alunos já tinham um conhecimento prévio sobre o assunto, então em uma aula subsequente a aula expositiva foi bem participativa por partes dos alunos, que ficaram também interessados em tomar conhecimento de uma história que até então não haviam estudado a maior parte, ou seja, possuíam lembranças de ter estudado apenas o Egito Antigo, lembrando muito do personagem mais conhecido do Egito, que é a Rainha Cleópatra.

Podemos afirmar que por se tratar de alunos do 1º Ano do Ensino Médio do período noturno, a atividade obteve um resultado satisfatório, pois percebemos que a temática gerou interesse por parte dos alunos, e ainda a forma como foi aplicada atividade que teve a duração de seis aulas, onde os alunos participaram quase que assiduamente, também levando em conta que geraria uma das avaliações bimestrais.

A questão é que no período noturno, a maioria dos alunos da Escola Estadual Onze de Março, trabalha durante o dia e frequentam as aulas no noturno. Isso implica dizer que estão cansados das atividades laborais, e a aula de história, por serem aulas expositivas, torna um tanto quanto desinteressante. Se para os alunos do diurno, como traz Caimi (2006, p. 28) “...o excesso e a complexidade dos conteúdos a ministrar nas aulas de História, os quais são abstratos e distantes do universo de significação das crianças e adolescentes”, para os alunos do noturno a aula expositiva normalmente causa sonolência.

O que não ocorreu com a atividade proposta, pois como foi colocada às questões e os assuntos, foram perceptíveis o interesse e o envolvimento da maioria dos alunos, que por se tratar de um assunto um tanto quanto polêmico gerou opiniões diversas.

Dos textos trabalhados em conjunto, os três textos produziram opiniões diversos, “Negros na América Latina: para além dos estigmas”, introdu-

ziu discussões sobre etnias, a questão do lugar social do negro, bem como a questão dos estigmas e da afirmação perante a sociedade.

Quanto ao texto “Uma história sobre o negro no Brasil”, trouxe informações importantes sobre as etnias que migraram para o Brasil, desvendando alguns estereótipos criados sobre o negro no período da colonização, sobre quem foi Zumbi, e o porquê do Dia da consciência negra, para por fim falar sobre o Mito da democracia racial, a Lei 10.639 e os movimentos sociais.

No que se refere à temática indígena, trabalhei um texto anterior a promulgação da Lei 11.645, de forma intencional, “Descobrir nossas origens ameríndias” que trata das pesquisas arqueológicas sobre os habitantes das Américas antes da chegada dos europeus, o valor das pesquisas e a forma de datação do carbono 14, sobre a adaptação dos povos pré-colombianos, para por fim suscitar às discussões que ainda há muito o que se estudar e descobrir sobre os povos nativos da América.

Quanto aos textos utilizados no debate, trabalhamos conceitos cultura, identidade, liberdade, consumismo, negritude, multiculturalismo, etnia, território, migração, miscigenação, respeito, diferenças, pluralismo, eurocentrismo, alteridade e raça. É perceptível o quanto a influência do que é construído culturalmente através dos anos tem interferência nas opiniões emitidas, bem como também essas opiniões vêm se modificando com as interferências do meio social que vivemos e às consequências das políticas públicas de inclusão social do negro e do índio atualmente.

Uma questão a enfatizar das discussões produzidas refere-se à problemática das cotas para inclusão do negro e do índio nas Universidades públicas. Recentemente houve a produção de uma matéria no Programa Semanal da Rede Globo de Televisão sobre as fraudes no sistema de cotas nas Universidades Públicas, que alguns dos alunos haviam assistido e citaram, emitindo opiniões contrárias ao sistema de cotas e como este tem privilegiado uns em detrimento de outros.

O texto do antropólogo Kabengele Munanga, uma entrevista intitulada “A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil”, aborda a comparação social que as reflexões do autor produzem. Que eles gostaram muito do que expôs, e solicitaram que esse texto também fosse trabalhado com eles porque gostariam de conhecer mais sobre o assunto, na perspectiva da reflexão de Kabengele.

Por fim, nos conteúdos do livro didático, já citados anteriormente, Egito Antigo e Núbia, quanto ao Egito, um dado interessante a ser desatacado é os alunos têm dificuldade em compreender que o Egito não estava situado geograficamente no continente africano, e a Núbia segundo eles nunca haviam ouvido falar.

O livro do professor, na última parte escrita como Manual do professor, traz vários textos complementares sobre a temática indígena, bem interessantes, inclusive para trabalhar em sala de aula como apoio pedagógico, mas infelizmente são textos os quais os livros dos alunos não possuem, o que torna necessário envolvê-los em uma atividade pedagógica para utilizá-los.

As questões étnicas voltadas ao negro, no livro didático, são conteúdos distribuídos em dois capítulos inteiros, não esquecendo dos povos indígenas, que seguindo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) são conteúdos pouco abordados no primeiro do Ensino Médio e mais precisamente no livro do Boulos (2013), apenas quando discutimos os primeiros habitantes do planeta.

Por fim, o capítulo intitulado de “Formações Políticas Africanas”, que retrata os Impérios africanos do Sahel, de Gana, do Mali, os Bantos e o Reino do Congo. Cabe destacar que os estudantes mencionaram que nunca haviam tomado conhecimento sobre a História da África, dessa forma, expressando claramente que imaginavam uma África sem um passado escrito.

Considerações

O conhecimento acerca das discussões étnicas é muito amplo, estamos a cada dia descobrindo um passado ao qual não tivemos acesso, nem nos livros didáticos, nem na Universidade, nos cursos de formação de professores. Mas é de suma importância pois está presente na memória dos moradores que observaram e vivenciaram o ambiente com maior tempo local. Neste espaço temporal é que o aprendizado é repassado entre gerações, dos mais idosos, para os mais jovens, uma representação da cultura imaterial manifestado nas comunidades.

A História da África e dos povos indígenas, seja eles no Brasil ou na América, em geral demanda ainda muitas pesquisas, assim a temática pode despertar interesse dos alunos pelo tema.

O mais importante, contudo, seja a necessidade de reflexões sobre a alteridade, ou seja, o olhar o outro, o diferente, pois vivemos em uma sociedade cuja a tendência é a padronização de costumes e valores e cabe o conhecimento dessas culturas, valores, sujeitos e saberes.

Referências

BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL (2003). **Lei Federal nº 10.639**, de 09 de janeiro. Brasília: Imprensa Oficial.

BRASIL (2008). **Lei Federal nº 11.645**, de 10 de março. Brasília: Diário Oficial da União.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**: Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC. v. 2. , 2006.

BRASIL (2010). **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica** – Parecer 7/2010. Brasília: Diário Oficial da União, 9/7, seção 1, p. 10.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**. 1º ano. 1ª Ed. São Paulo: FTD, 2013.

CAIMI, Flávia E. **Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História.** Tempo. Revista do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense. Niterói: v. 11, nº 21, p. 27-42, jul/dez, 2006.

FERREIRA, Marieta de M. **O Ensino de História na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.** Manguinhos – História, Ciências, Saúde, Rio de Janeiro: 19(2), abril-junho 2012.

FONSECA, Thaís N. L. e. **História & Ensino de História.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e Prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados.** 13ª Ed. Rev. e ampl. Campinas/SP: Papirus, 2012.

**“PARADIGMA INDICIÁRIO”¹: NARRATIVAS DAS PIONEIRAS DO CURSO
TÉCNICO EM SECRETARIADO DA ESCOLA TÉCNICA
FEDERAL DE MATO GROSSO EM 1972**

Rillyenne Kathy de Souza²

Mária Lúcia Rodrigues Muller³

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo compor uma narrativa que advém de uma pesquisa já concluída de iniciação científica⁴ a respeito do curso Técnico em Secretariado no contexto do IFMT, na qual coletamos documentos e fontes históricas, além de realizarmos entrevistas semiestruturadas com a intenção de compor uma história “vista de baixo”⁵, pois, essa abordagem tem duas funções importantes.

[...] a primeira é servir como um corretivo à história da elite [...] A segunda é que, oferecendo esta abordagem alternativa, história vista de baixo abre possibilidade de uma síntese mais rica da compreensão histórica, de uma fusão da história da experiência do cotidiano das pessoas com a temática dos tipos mais tradicionais de história. (BURKE, 1992, p. 53).

1 O título deste trabalho é inspirado em GINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143 – 180.

2 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

3 Professora Titular (2016) da Universidade Federal de Mato Grosso. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE - do Instituto de Educação da UFMT. Líder do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE).

4 SILVA, Amarília Mathilde da; MATTOS, Terezinha; KUNZE, Nádía Cuiabano; SOUZA, Rillyenne Kathy de. Projeto de pesquisa de Iniciação Científica “O curso Técnico em Secretariado no contexto IFMT – Campus Octayde Jorge da Silva”, de agosto/ 2011 a julho/2012 no programa PROIC/IFMT.

5 In: BURKE, Peter. (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992. p. 39-62.

Desse modo, esta investigação será norteada pela segunda função da abordagem da história vista de baixo, que auxilia situar a formação profissionalizante das pioneiras no Curso Técnico em Secretariado na ETFMT, além de oportunizar a reintegração da suas histórias, hoje como egressas do curso em relação a instituição escolar, que, por sua vez, desconhece ou imagina ter perdido a existência da histórias das primeiras mulheres adentrar em Curso Técnico em Secretariado na ETFMT no início da década de 1970, em que a instituição era composta predominantemente do sexo masculino. Nesse sentido, Burke (1992, p. 62) enfatiza: “A história vista de baixo ajuda a convencer aqueles de nós nascidos sem colheres de prata em nossas bocas, de que temos um passado, de que viemos de algum lugar”.

Sendo assim, devendo ser entendida como documento de cunho biográfico, do mesmo gênero de memórias, autobiografias, diários e os outros documentos pessoais. (PINSKY, 2006, p. 155, 157).

Para além disso, abordar o método indiciário desenvolvendo uma relação a partir das narrativas das experiências das pioneiras do curso Técnico em Secretariado na Escola Técnica Federal de Mato Grosso no limiar da década de 1970.

O método da pesquisa e a construção do artigo fundamenta-se em pesquisa bibliográfica, seguido por análise, fazendo uma reflexão do método indiciário com as narrativas. Todo esse processo foi realizado com obras relacionadas à teorias da educação, histórias das mulheres, e as narrativas biográficas e o quinto ensaio: *Sinais: Raízes de um paradigma indiciário* do livro *Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História* de autoria de Carlo Ginzburg, com a finalidade de criar conexões das narrativas e o método indiciário.

No primeiro momento, apresentaremos a obra de Carlo Ginzburg acima citada, em que traz uma coletânea de sete ensaios na Itália entre 1961 e 1984, estes ensaios são resultados de reflexões anteriores sobre *sabá*⁶, com intuito de estabelecer uma relação entre a morfologia e a reconstrução histórica, sendo

⁶ Sabá é descrito como rituais de bruxas e feiticeiros na qual profanam os sacramentos e rendem homenagens ao diabo, presente na forma humana, animal ou semianimal. In: Ginzburg, Carlo. *História Noturna*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 11.

os ensaios de temas diversos que perpassam da inquisição italiana ao nazismo, além do autor ser considerado um dos percussores na micro história e pelo seu método indiciário.

Neste artigo daremos um enfoque no quinto ensaio que é *Sinais: Raízes de um paradigma indiciário*, pois trata-se de uma reflexão sobre análise de perto, de tipo microscópico, nasce os “sinais” “como uma tentativa de justificar em termos históricos e gerais um modo de fazer pesquisas”. (GINZBURG, 1989, p. 7)

Tal “modo de pesquisa”, em que o autor trata como modelo epistemológico, ou melhor “paradigma indiciário”, advém de uma analogia entre os métodos utilizados por Morelli, Sherlock Holmes e Freud, baseando em análises de pistas, sinais ou indícios, ou “nos três casos, pistas talvez infinitesimais permitem captar a realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Pista: mais precisamente, sintomas (no caso Freud), indícios (no caso Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso Morelli)”. (GINZBURG, 1989, p. 150).

Nesse contexto, Voltaire publica uma obra intitulada *Zadig ou o Destino* na qual remota ao paradigma indiciário, ou melhor, saber venatório (saber de caçador) em que o personagem *Zadig* conseguia descrever e interpretar de forma detalhada, decifrando por meio das pistas o que havia ocorrido no terreno, até mesmo um animal sem ter visto absolutamente nada, este “método zadig” é um processo que reúne diversos saberes, como aponta Ginzburg.

O nome de *Zadig* tornara-se tão simbólico que Thomas Huxley, em 1880, no ciclo de conferências proferidas para difusão das descobertas de Darwin, definiu “método zadig” o procedimento que reunia a história, arqueologia, a geologia, a astronomia física e a paleontologia: isto é, capacidade de fazer profecias retrospectivas. Disciplinas como estas, profundamente permeadas pela diacronia, não podia deixar de se voltar para o paradigma indiciário ou divinatório. (GINZBURG, 1898, p. 169).

Já no campo da História e Ciências Sociais, o paradigma indiciário ou semiótico trouxe uma nova modelagem as ciências humanas, que até então era

irremediavelmente ligada ao concreto, entretanto o historiador é comparável ao médico, que se utilizam do quadro de sintomas para analisar o mal do paciente. (GINZBURG,1989).

Pois, para construir uma realidade historiográfica e interpreta-la é necessário realizar um intensivo tratamento de fontes, buscando ler os indícios na qual predomina essa abordagem na micro história, ou seja, o “paradigma indiciário”.

Posto isto, a narrativa biográfica será citada aqui em paralelo com à releitura do método indiciário, buscando responder por meio não só das fontes documentais e orais o que é capaz dizer, mas também o que está por trás do que ela é capaz de dizer. Encontra-se, assim, a conexão entre fontes documentais e orais, em que o método indiciário nos permite não apenas compreender de forma concreta a formação do curso Técnico em Secretariado, mas gerar um retrato da instituição escolar, curso profissionalizante e as relações, percepções e perspectivas das pioneiras que são objetos desta investigação no campo da história da educação feminina profissionalizante.

Alguns Aspectos Teóricos do Método Indiciário na Pesquisa Histórica

O estudo de indícios, sinais e vestígios são funcionam como ferramentas basilares no método indiciário, centrado em resíduos. O fundamento deste estudo indiciário está no período Neolítico, pois não havia escrita então os caçadores para narrarem a sua história ou passagem por determinado local se utilizava de pistas, na qual Ginzburg aponta:

Por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo e pelos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar e interpretar e classificar as pistas infinitesimais como fio de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas. [...] na falta de documentação verbal para se pôr ao lado das pinturas rupestres e

dos artefatos podemos recorrer às narrativas de fábulas, que do saber daqueles remotos caçadores transmitem-nos às vezes um eco, mesmo que tardio e deformado. (GINZBURG, 1989, p. 151)

Para Ginzburg, permanece a conjectura de que os caçadores tenham sido os primeiros a contar a sua história, pois a caça é uma forma de investigação detalhada, porém tal método não era utilizado somente na caça, poderia estar presente em outras atividades humanas, à exemplo sendo utilizado para elaborar formas de controle social.

O paradigma indiciário foi baseado em três estudos de casos, sendo o primeiro caso Morelli que é um médico e especialista em obras de artes, cujo seu método era por meios dos detalhes menos vistas a cientificidade da obra, como informa Morelli.

E preciso não se basear, como normalmente se faz, em características vistosas, portanto mais facilmente imitáveis, dos quadros: os olhos erguidos para o céu dos personagens de Perugino, o sorriso dos de Leonardo e assim por diante. Pelo ao contrário, é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis e menos influenciado pelas características das escolas a que o pintor pertencia: lóbulos da orelha, as unhas, formas dos dedos das mãos e dos pés. (GINZBURG, 1989, p. 144).

O segundo estudo de caso é Sherlock Holmes, que se aproxima do método indiciário de Morelli. Sherlock Holmes é um personagem criado por Arthur Conan Doyle, na qual é um detetive que descobre a autoria de crimes baseados em indícios imperceptíveis de acordo com Ginzburg.

O conhecedor de arte é comparável ao detetive que descobre o autor do crime (do quadro) baseado em indícios imperceptíveis para a maioria. Os exemplos da perspicácia de Holmes ao interpretar pegadas na lama, cinza de cigarro etc. são como se sabe, incontáveis. O terceiro estudo de caso é Freud, que após o contato com os ensaios de Morelli, percebeu-se que a “proposta do método interpretativo centrado em resíduos, sobre dados marginais, considerados reveladores (GINZBURG, 1989, p. 150).

Podemos perceber que nos três estudos de caso uma analogia entre os métodos de Morelli, Holmes e Freud, que são as pistas, sintomas, indícios, nas quais permitem capturar uma realidade mais profunda, de que de outra forma. Isto se deve ao fato que Morelli, Holmes e Freud eram formados em medicina, voltava-se ao modelo semiótico, a partir disso o paradigma indiciário começa a se afirmar nas ciências humanas, pois esse método indiciário trata-se:

[...] de formas de saber tendencialmente mudas – no sentido de que, como já dissemos, suas regras não se prestam a ser formalizadas nem ditas. Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras pré-existentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição. (GINZBURG, 1989, p. 179)

Dessa forma, o paradigma vai depender dos contextos, seja venatório, divinatório, semiótico ou indiciário. No campo da história as narrativas são caracterizadas justamente pelo olhar apurado do detetive/pesquisador, que deve ter de possuir um olhar treinado para observar os detalhes nas fontes na análise intensiva das suas fontes, e, deles, extrair a essência do fato ou as pistas necessárias para desvendar o mistério, como afirma Barros (2007, p. 178):

[...]o historiador deve estar atento a tudo, sobretudo aos pequenos detalhes. Uma vez que em diversas oportunidades ele estará trabalhando ao nível da realidade cotidiana, das trajetórias individuais, das estratégias que circulam sob uma extensa rede de micro-poderes na qual os atores sociais revelam-se em toda a sua humanidade possível, deve estar preparado concomitantemente para as contradições que irá enfrentar.

Dessa forma, quando damos a voz a essas mulheres, estamos propondo a reescrita da história da educação feminina profissional, pois narrativas histórica se absteve de incluir as mulheres como objeto de estudo, sujeito das história. Por isso, é necessário exibir a importância das mulheres na história, “significa necessariamente ir contra as definições de história e seus agentes já es-

tabelecidos como “verdadeiro”, ou pelo menos, como reflexões acuradas sobre o que aconteceu (ou teve importância) no passado” (BURKE, 1992).

Desse modo, a (re)valorização dos registros da memória, cartas escritas, diários, das fotografias, contribuíram de maneira significativa para o incentivo da história das mulheres, uma vez que a “verdade” passou a incorporar também o subjetivo, o pessoal e o único.

Portanto, o método indiciário possui uma relação estreita no campo da história pois é por meio desses pormenores que podemos compreender comportamentos sociais e interpreta-los em determinados contextos.

Conexões entre narrativas das egressas do curso técnico de secretariado na escola técnica federal de mato grosso em 1970 e o paradigma indiciário

Para o pano de fundo destas conexões é importante situar de forma breve a implantação do curso Técnico em Secretariado do âmbito federal ocorreu no Estado de Mato Grosso, somente no início da década 1970 na Escola Técnica Federal de Mato Grosso. Segundo Kunze (2006) esta escola de ensino profissional surgiu como Escola de Aprendizes e Artífices de Mato Grosso em 1909 e transformou-se em Escola Industrial de Cuiabá em 1942.

Posteriormente, denominou-se Escola Técnica Federal de Mato Grosso (ETF-MT) entre os anos de 1968-2002. Já no século XXI, configurou-se como Centro de Educação Tecnológica de Cuiabá (CEFET-MT) até 2009, quando se transformou em Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) – Campus Octayde Jorge da Silva.

Paralelamente, no âmbito da Reforma Francisco de Campos, via o Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931 definiu cursos e programas, regime escolar, a estrutura de fiscalização federal a regulamentação da profissão de contador, incluindo a implantação do curso técnico de secretário no período de 1 ano e igualmente o decreto determinou as disciplinas de cada curso.

Já na segunda reforma educacional brasileira, ocorrida em 1943 denominada, “Reforma Capanema”, promovida por Gustavo Capanema, profundas transformações ocorreram no âmbito do ensino comercial. Conforme o Decreto Lei Nº 6.141, de 28 dezembro de 1943 constitui a Lei Orgânica do Ensino Comercial, as bases de organização do novo regime do ensino comercial onde foi a estabelecida, então o antigo Curso Técnico de Secretário, foi extinto e substituído pelo denominado Curso Técnico em Secretariado, mudando-se também o tempo de duração em que o anterior era de um ano e o recém- instituído de três anos.

Vale ressaltar, com a reforma do ensino de 1º e 2º graus (antigo ginásial e colegial), surge via Lei 5.962, de 11 de agosto de 1971 a ETFMT, acaba com antigos cursos ginásiais industriais (1º grau) e passa oferecer o Ensino Técnico de 2º grau integrado ao propedêutico. Diante disso, deixa de atender em específico, os alunos do sexo masculino, com a aceitação de mulheres nos cursos oferecidos.

Neste momento, após quase trinta anos, o Curso Técnico em Secretariado é implantado pela resolução Nº 04/72 o Conselho de Representantes da Escola Técnica Federal de Mato Grosso, no uso de suas legais atribuições, resolve:

Aprovar, tendo em vista o prescrito na letra “F”, do artigo 94, do decreto Nº 47.038, de 16 de outubro de 1959 (Regulamento do Ensino Industrial), o funcionamento, no corrente ano de 1972, do Curso Técnico de EDIFICAÇÕES e do Curso Técnico em **SECRETARIADO**. (ALBUQUERQUE, 1984, p. 87, grifo nosso).

Com a instalação do Curso Técnico em Secretariado na instituição, devido ao avanço tecnológico, que determina uma reformulação no ensino, com objetivo de preparar o indivíduo o mais rápido possível para ingressar no mercado de trabalho.

Lembramos que daqueles 123 discentes matriculados, apenas 21 conseguiram concluir curso (todas do sexo feminino). Nessa narrativa que ora comparamos, relatamos as memórias de trajetória de vida, de três dessas mulheres que, ajuizamos, pode nos possibilitar compreender a formação técnica ofertada

na cidade de Cuiabá no Estado de Mato Grosso, sob uma história vista de baixo, pois o um espaço biográfico “oferece um traço comum: elas contam, de diferentes modos, uma história, ou experiências de vida”. (ARFUCH, 2010, p.3)

Para construirmos essa narrativa, preservamos o sigilo das fontes como requer o protocolo do Comitê de Ética na Pesquisa, o CEP Humanidades da Universidade Federal de Mato Grosso, em consonância resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que garantindo os aspectos éticos da pesquisa, estipula: “e) garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa” (BRASIL, Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012, p. 6). Utilizamos, portanto, as iniciais de seus nomes para compor suas narrativas.

A aluna WCS foi uma das primeiras mulheres negras do curso Técnico em Secretariado, foi aprovada no exame de admissão, foi matriculada na 1ª turma deste curso, com expectativas em cursar outro curso que não o de secretariado.

[...] A curiosidade e o ímpeto em buscar coisas novas; por ser o primeiro curso e por que até então a Escola Técnica Federal, (antiga denominação) era voltada só para o público masculino e naquele ano de 1972 estava abrindo as suas portas ao público feminino [...] era fazer o curso de medicina para fora, mas ai o que aconteceu nessa época: meus pais mudaram daqui, meu pai tinha perdido o emprego aí eu, já via aquela minha expectativa se esvaír, ai disse vou me garantir também, por outro lado, ai continuei na expectativa de fazer o curso de medicina, mas se não puder, posso sair do 2º grau e trabalhar. Essa foi minha expectativa na época. Eu fui para o secretariado para aprender algumas habilidades técnicas, ai aconteceram muitas coisas, gostei do curso, sai e fui para o curso de Administração, foi ai vi que medicina não era para mim. (Narrativa de SWC, 2013).

Quando fomos entrevistá-la, encontramos uma mulher alegre, gentil, educada, disposta em narrar a sua experiência obtida naquele curso. O relato acima permitiu que visualizássemos dificuldades e conquistas. Embora, as mulheres desejavam adquirir conhecimentos e habilidades para atuar na área.

As barreiras enfrentadas pelas mulheres para participar do mundo dos negócios eram sempre muito grandes, independentemente da classe social a que pertencessem. Da variação salarial a intimidação física, da desqualificação intelectual ao assédio sexual, elas tiveram sempre de lutar contra inúmeros obstáculos, para ingressar em um campo definido - pelos homens – como “naturalmente masculinos”. (DEL PRIORE 2015, p. 581- 582)

WCS narrou que as aulas eram dinâmicas e possibilitava acesso as atividades diferenciadas. No Curso Técnico em Secretariado, a exemplo, participou de uma viagem técnica para conhecer o Arquivo Nacional de Brasília. Além dessas aulas de campo, contou que participava de apresentações e de concursos.

A escola Técnica lançou o concurso de oratória, na realidade no ano que o Brasil completava o “Sesquicentenário da Independência”, e tinha aquela música que nós cantávamos “Marco Extraordinário, Sesquicentenário da independência”. Me marcou bastante esta música. Eu fui escolhida para participar do concurso de oratória e tirei o segundo lugar, bem o que marcou foi este concurso de oratória que o professor Omar Rodrigues me ajudou bastante, eu escrevi, pesquisei o que eu ia falar, aí eu ficava na casa da minha vó, eu morava com ela, e tinha guarda roupa grande com espelho frontal, eu ficava falando comigo mesmo, na frente do espelho me preparando para o discurso. Eu tirei segundo lugar, porque meu escrito estava muito histórico, eles queriam que eu fizesse uma retrospectiva desde a independência à era atual, mostrasse o tanto que o Brasil havia avançado. Eu tenho até hoje a plaquinha do mérito. Esse concurso de oratória marcou pra mim. (Narrativa de WCS, 2013).

Para Arfuch (2010), o estudo em história da Educação tem sido congregado em uma conjectura dos espaços narrativos do eu, além das biografias, memórias, confissões, propondo desta forma a inclusão de outras formas de fontes para pensar o espaço biográfico, tais como entrevistas, conversas, testemunhos, história de vida entre outras.

Analisamos que essas narrativas permitem que o espaço biográfico venha ser intermediário entre público e privado. Desse modo, na narrativa que

apresentamos pensamos ser possível discutirmos outras maneiras de ver essa história em uma instituição que começava a ofertar formação técnica voltada para o público feminino.

A narrativa de WCS abordou as dificuldades vivenciadas na ETFMT, em relação à disciplina rígida adotada na instituição.

A escola era na época um regime militar, por seu diretor ser oriundo do regime militar, então ele impunha um comportamento militar para nós. Por muitos anos ele foi diretor da escola e manteve aquela disciplina rígida, tinha aquela teoria militar, de comando. Eu só posso ver nessa forma, ele tinha aquele comportamento militar e fazia passar a sua mensagem com toda disciplina, para manutenção da ordem: você tinha que estar rigorosamente vestida de acordo com as regras da escola, uniforme limpo, se você fosse de meias coloridas não entrava, as estrelinhas sobre o ombro da blusa, era uma filosofia dele, como coronel, professor da escola, baseado nos princípios dele[...]Em nossa época cantávamos o Hino Nacional todos os dias, fazíamos a formação militar. (Narrativa de WCS, 2013).

Percebemos que a formação técnica ofertada se encontrava aliada a rígidas práticas disciplinares. Consideramos que na ETFMT essas normas podiam ser até mais rigorosas porque a gestão era exercida por um Coronel e a instituição contava com um inspetor para conferir se os alunos cumpriam as normas estabelecidas. CAM relatou como essas normas eram vivenciadas pelos discentes.

Você imagina, a gente como candidato a estudante, vocês imaginam o rigor, tinha um inspetor na porta, o inspetor faz o que? Ele inspecionava, passava aluno por aluno, ele inspecionava o primeiro ano, uma estrelinha, segundo ano, duas estrelinhas, terceiro ano, três estrelinhas, sapato preto, camisa branca, calça azul, meia branca, eu tive um calo que inflamou, eu fiquei um mês indo um com sapato, e outro com curativo, não podia ir com chinelo, porque era só um que estava machucado, era tão rigoroso, chegava 7:02 era portão na cara, e depois outra coisa depois que você ia de a pé e toma portão na cara e volta sem assistir aula. (Narrativa de CAM, 2013)

Retomamos a entrevista de WCS para quem a formação técnica ofertada lhe trouxe uma formação adequada, porém ao adentrar o mundo do trabalho, percebeu que isso não visto pelo setor terciário fosse público ou privado.

[...] eu analiso dessa forma, quando eu comecei a estagiar eu tinha uma capacidade, vamos supor, eu tinha x², na empresa em que eu fui estagiar eu usava “x” O curso me deu uma capacidade técnica muito boa, e o que mercado precisava era alguém só para datilografar, pelo menos foi isso que eu senti. Eu fiz estágio na extinta CASEMAT, fiz estágio na própria Escola Técnica, e a própria escola não ocupou muito o conhecimento da gente, porque na realidade o mercado precisava na época era de datilógrafos, para mim de todos os estágios que eu fiz que eles precisavam de datilógrafo, não tinha computador naquela época. (Narrativa de WCS, 2013).

Essa informação se coaduna com a visão de Rachel Soihet quando mencionou que as atividades femininas eram menos valorizadas.

Estas mulheres, apesar de seus poucos ganhos, pois as atividades femininas em geral são as mais desvalorizadas e menos remuneradas, tinham papel relevante na economia familiar, sendo que muitas delas viviam sozinhas, garantindo sua subsistência e a de seus filhos. (SOIHET, 1989, p. 166).

Outra entrevistada, RR, descreveu as práticas de formação que eram comuns na instituição.

Tínhamos o laboratório era tão grande e bem equipado, fazia tudo lá a teoria e prática, na prática você aprendia a preencher cheque, nota promissória, fazer ata, tinha também o escritório modelo que fazíamos, preencher livro caixa, livro diário, tinha também certificado de datilografia e taquigrafia que era de velocidade, mas na minha época não tinha velocidade, mas a Professora Yolanda me deu, porque da minha época eu era boa de velocidade, fiz estágio aqui na escola mesmo, eu já tinha passado vários processos, monitora, então era nessa área mesmo, eu ficava no departamento aonde recebia alunos, surgiu a de fazer estágio na Cemat, mas aqui era tão bom que não valia a

pena fazer estágio fora, eu aposentei mais rápido porque contou a monitoria e o estágio. (Narrativa de RR, 2013).

Avaliamos, considerando esse excerto, contudo que o “efeito da modernidade” se fazia presente como dito por Michele Perrot, para quem os homens desejavam ter “companheiras inteligentes”, mas “os Estados almejam mulheres instruídas para a educação básica das crianças. O mercado de trabalho precisa de mulheres qualificadas, principalmente no setor terciário de serviços: correios, datilógrafas, secretárias”. (PERROT, 2007 p. 95).

Eu fiz estágio na extinta CASEMAT, fiz estágio na própria Escola Técnica, e a própria escola não ocupou muito o conhecimento da gente, porque na realidade o mercado precisava na época era de datilógrafos, para mim de todos os estágios que eu fiz que eles precisavam de datilógrafo, não tinha computador naquela época, No estágio feito na Prefeitura Municipal de Cuiabá, eu datilografei muitas folhas de pagamento, ao invés de você estar trabalhando na questão de planejamento, organização, administração, eles queriam que você datilografasse folhas de pagamento. [...]. É claro, além da datilografia, umas das coisas que lá apliquei foi a confecção de atas, os 64 agrônomos se reuniam todo mês, tinha Assembleias, foi o melhor estágio que aconteceu para mim. (Narrativa de WCS, 2013).

Parece-nos, igualmente, que o mundo do trabalho, o mercado capitalista brasileiro, precisava de profissionais qualificados para o desempenho das funções das quais necessitava. A formação técnica em secretariado ofertada na ETFMT tratou de aliar e articular-se a mercado de trabalho, oferecendo cursos e estágios para que a aluna ali formada pudesse exercer a profissão, porém não com as atribuições de “secretária”, mas como mera “datilógrafa”, logo, como uma forma de inseri-las no mercado de trabalho.

Considerações

O método indiciário exige que o pesquisador/historiador seja um exímio observador capaz de perceber os sinais, indícios, sintomas e pistas, de modo, assim, desvendar acontecimentos históricos. Como já discutimos, tal método é marcado pela interdisciplinaridade., à exemplos disso estão na medicina, na literatura investigativa, na história e na psicanálise.

Assim sendo, essas inter-relações nos perguntamos: podemos fazer uma conexão do encontro entre o método indiciário e a narrativas? Encontramos duas possibilidades: uma relacionada a fontes orais que nos permitem dar voz e vez a história vista de baixo, além de retratar a realidade e confirmar ou refutar as fontes documentais, se apropriando do método indiciário que nas entrelinhas de uma entrevista podemos perceber pelos gestos, tom de voz, expressão se condiz com o que é relatado, e nas fontes documentais verificar nas entrelinhas as verdadeiras intenções propostas nos documentos.

Dessa maneira, podemos empreender das narrativas se apropriando do método indiciário que na Escola Técnica de Mato Grosso no limiar de 1970, passa a ofertar o curso Técnico em Secretariado, inaugurando a inserção da primeira turma feminina numa instituição até então predominantemente masculina, gerando toda uma reestruturação na ETFMT, pois houve a disposição de novas salas para atender a demanda, a criação de escritório modelo em que era possível articular a teoria com prática, além da parceria da escola com as empresas da rede privada e pública para efetivação dos estágios.

Os docentes precisaram ser capacitados na área da formação específica, pois a administração lidava com discentes do sexo masculinos. Com o ingresso do público feminino, foi preciso que os professores se adequassem e munissem-se de outros referenciais para tender às demandas que os novos cursos ofertados passaram a exigir.

Nas narrativas, percebe-se que as alunas não tinham apenas a expectativa de concluir técnico em secretariado, mas sim um curso tradicional como medicina, o que seria economicamente rentável, mas possuíam uma curiosidade

de fazer parte daquele espaço na instituição na qual era dominante a presença masculina, além de desejar novos conhecimentos.

Cabe ressaltar que a formação técnica foi marcada pela exigência dos professores, pela rigidez nas normas disciplinares da Escola, o que muitas vezes, causaram sofrimentos nas alunas como descrito na narrativa de CAM.

Nos anos de 1970, na capital de Mato Grosso o setor público e comercial demandava profissionais capacitados em datilografia, como descrito na narrativa da RR, mas o único curso que oferecia essa qualificação no estado era o curso oferecido pelo IFMT, o que acabou por contribuir para a formação profissionalizante e maior inserção feminina no mundo do trabalho mato-grossense.

Referências

ALBUQUERQUE, Hazize Zaque. **Escola Técnica Federal de Mato Grosso 75 anos**. Cuiabá: ETFMT, 1984. 129p.

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico; dilemas da subjetividade contemporânea. Tradução Paloma Vidal**. – Rio de Janeiro EdURJ, 2010. 370 p.

BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. **História Noturna**. São Paulo: Companhia das letras, 2012.

KUNZE, Nádía Cuiabano. **A Escola de Aprendizes e Artífices de Mato Grosso.1909/1941**. Cuiabá: CEFETMT, 2006. 199 p.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução Angela M. S. Côrrea. — São Paulo: Contexto, 2007.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005, 302 p.

SOIHET, Rachel. **Condição feminina e formas de violência: mulheres pobres e ordem urbana, 1890-1920**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

Decretos e Leis

BRASIL. **Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931.** Disponível: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-publicacaooriginal-34450-pe.html> Acesso: 27/06/2016.

BRASIL. **Decreto nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943.** Disponível: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso: 27/06/2016.

Resoluções

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União, Brasília, n. 12, 13 de junho de 2013 – seção 1, página 59. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em 28 de jun. de 2016.

Entrevistas

CAM. **Pesquisa de Iniciação Científica: O curso Técnico de Secretariado no Contexto do IFMT.** Depoimento. [17 de janeiro, 2013]. Entrevista concedida a Rillyenne Kathy de Souza.

RR. **Pesquisa de Iniciação Científica: O curso Técnico de Secretariado no Contexto do IFMT** Depoimento. [03 de dezembro, 2012]. Entrevista concedida a Rillyenne Kathy de Souza.

WSC. **Pesquisa de Iniciação Científica: O curso Técnico de Secretariado no Contexto do IFMT.** Depoimento. [17 de janeiro, 2013]. Entrevista concedida a Rillyenne Kathy de Souza.

CONCEITO DE CULTURA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO MÉDIO–PNLD 2012: UM DIÁLOGO COM AS TEMÁTICAS AFRICANA E AFROBRASILEIRA

Rylton Marcus Alves Sodré¹

Jaqueline Aparecida Martins Zarbato²

Introdução

O texto apresentado no Guia de Livros Didáticos, no Programa Nacional do Livro didático, em 2012, aponta que:

abordagens pejorativas, visões preconceituosas e tratamentos estereotipados dos povos afrodescendentes e indígenas já **não estão presentes** (*grifo nosso*) também na produção didática. Na mesma medida, vêm sendo superadas perspectivas simplificadoras, que apresentam esses grupos sociais na condição de vítimas da história dos brancos ou, ainda, como entidades genéricas, cujas particularidades de origem, de língua, de religiosidade, dentre outras, não são reconhecidas (PNLD, 2012, p.21).

Essa observação nos causou instigação e a partir daí tem origem nosso estudo com a preocupação de analisar como são descritos os povos afrodescendentes. Dessa forma, visamos identificar as mudanças e permanências acerca dos discursos da cultura africana e afrobrasileira nas páginas dos livros didáticos

1 Rylton Marcus Alves Sodré. Graduado em História - Licenciatura Plena (UNEMAT). Especialização em História e Cultura Afro-Brasileira (FINOM). Professor efetivo da Rede Estadual de Ensino (MT). Mestrando em História - PPGHIS/UFMT/2016.

2 Professora Adjunta em História na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Chefe da Divisão da Formação de Professores, articulação e aperfeiçoamento pedagógico na Secretaria de Educação à Distância e Formação de Professores na UFMS. Professora colaboradora do Programa de Pós Graduação em História/UFMT. Membro do grupo de pesquisa ITINERA/UFSC. Coordenadora do grupo de pesquisa Ensino de História, Memória e Patrimônio - GEMEP/ História/UFMS. Membro da ANPUH (Associação Nacional dos Profissionais Universitários de História) e SBHE (Sociedade Brasileira de História da Educação).

de História selecionados para o público do Ensino Médio pelo PNLD 2012, para o triênio 2012, 2013 e 2014.

O interesse pela temática cultura africana e afro-brasileira ainda se deu por tratar de assunto relevante para a comunidade escolar e para a sociedade de uma forma geral, pois aborda as questões relativas ao reconhecimento e a valorização das diferenças culturais.

Outro aspecto que motivou a pesquisa incidiu sobre o papel do professor que participa da escolha adequada dos livros didáticos, realizando análise criteriosa dos conteúdos a serem transmitidos aos alunos no próximo ciclo de três anos.

No processo de seleção dos livros didáticos, buscamos eleger duas coleções que foram mais distribuídas e uma coleção que não teve considerável distribuição na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso, conforme registra o SIMAD – Sistema do Material Didático, cujo acesso se dá pelo Portal do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Assim, selecionamos a coleção *História Global: Brasil e Geral*, do autor Gilberto Cotrim, Editora Saraiva, 2010 e a coleção *História: das cavernas ao terceiro milênio*, das autoras Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota, Editora Moderna, 2010 e *História: Geral e Brasil*, do autor José Geraldo Vinci de Moraes, Editora Saraiva, 2010.

Após a seleção, levantamos algumas questões sobre as problemáticas e em seguida realizamos as análises historiográficas, utilizando a fundamentação teórica dos autores referenciados que contribuem na fundamentação da pesquisa.

Sobre a História da África, Oliva (2009) constata que “nos Currículos e nos livros escolares brasileiros, até meados dos anos 1990, pode ser considerada insignificante, já que o continente africano aparecia sempre retratado de forma secundária” (p. 144). Enfoca ainda que a partir de 1996, esse quadro transformou-se, devida à Lei de Diretrizes e Bases – LDB n. 9.394/96 e pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN. Presenciava-se, a partir de 1999, pelo menos 1 (um) capítulo sobre a história africana nos livros didáticos para as turmas de “5ª e 8ª série do Ensino Fundamental”.

Em Costa (2012, pp: 219-220), “essa situação vem se alterando, mas ainda há no senso comum, no senso comum escolar, no senso comum acadêmico, imagens distorcidas da África e de suas civilizações, há muito arraigadas”.

Ribeiro (2002) aponta que nas páginas dos livros didáticos, o branco aparece como o único agente histórico, pois “todos os acontecimentos ligados ao negro, durante a História, estão sob a responsabilidade do branco. A escravidão quem institucionalizou foi o branco, a Abolição também” (JESUS, 2007, p. 47).

Lembramos que pela importância atribuída e o caráter de “verdade” que é conferido ao livro didático, ferramenta pedagógica mais utilizada pelos professores, se constituindo muitas vezes enquanto uma única fonte de leitura aos alunos nos espaços escolares, Kabengele Munanga (2005, p. 23) frisa que “pode ser um veículo de expansão de estereótipos não percebidos pelo professor”, servindo ainda para transmitir uma ideologia, princípios, valores, que remete ao grupo social de que se origina, participando assim de maneira direta no processo de culturalização, ou seja, tornando mais profundo uma determinada cultura através dos meios de ensino e de informação que são próprios a ela.

Ao analisar a concepção de cultura, Denys Cuche nota que “a noção de cultura se revela então o instrumento adequado para acabar com as explicações naturalizantes dos comportamentos humanos” (CUCHE, 1999, pp.: 9 - 11).

No desenvolvimento dessas explicações naturalizantes, elencamos aqui um dos vários usos que foram feitos da noção de cultura nas ciências humanas e sociais estudadas por Denys Cuche, como a noção de cultura popular, que na visão de uma tese minimalista, que valoriza a cultura dominante – tida como a cultura legítima, a cultura das elites sociais -, a considera apenas “culturas marginais. (...) cópias de má qualidade da cultura legítima da qual elas se distinguiriam somente por um processo de empobrecimento” (CUCHE, 1999, p. 147), e em reação, a tese maximalista aponta que “as culturas populares seriam culturas autênticas, culturas completamente autônomas que não deveriam nada à cultura das classes dominantes” (CUCHE, 1999, p. 148), podendo até serem superiores devido à criatividade do povo. Porém, ambas as teses tem um caráter extremista, e devem ser evitadas.

A cultura africana e afro-brasileira nos livros didáticos - PNLD 2012

Analisando a coleção *História Global: Brasil e Geral*, do autor Gilberto Cotrim³, Editora Saraiva, 2010, aprovada pelo PNLD 2012 ao público do Ensino Médio⁴, na abertura, observamos que a obra didática já caracteriza sua produção, definindo ser pensada e apresentada na perspectiva de uma visão global sobre os conteúdos históricos, cuja estrutura foi organizada em 23 capítulos, divididos em 04 (quatro) unidades, que englobam História Geral e do Brasil.

No *Capítulo 3*, ao abordar a *Economia colonial*, nas páginas 31 a 38 do *Volume 2*, o autor dedicou um espaço para trabalhar o *Cotidiano dos escravos nos engenhos* (p. 37), buscando trechos do livro *Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial*, do historiador Stuart Schwartz, que traz observações acerca das representações que os senhores de engenho construíram sobre os escravos no século XVII:

Os escravos brasileiros eram mal-alimentados, mal-abrigados e malvestidos. [...] A vestimenta fornecida aos cativos era exígua. [...] Em geral dava-se aos escravos o “pano da terra”, um tecido grosseiro de fio cru. [...] Os escravos comiam tudo o que lhes caísse nas mãos. Além da sua cota de comida, os escravos adulavam, mendigavam e roubavam por mais alimento. (COTRIM, 2010, p.37).

Com base no trecho acima, consideramos, nas passagens em que são atribuídos aos escravos termos como “aduladores”, “mendigos” e “ladrões”, a necessidade de desnaturalizar tal cultura histórica com viés tradicional. A manutenção desse discurso, de referências pejorativas, constrangedoras, de representação cultural, reforça o que a versão oficial tanto pregava; ou seja, “a descrição que faz dos negros [...] é a pior possível, às vezes contraditória, mas quase sempre desqualificadora” (SEYFERTH, 1989, p.14). Entretanto, para

3 Licenciado em História pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Mackenzie. Professor de História na rede particular de ensino. Advogado.

4 Conforme registra o SIMAD – Sistema do Material Didático, cujo acesso se dá pelo Portal do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, foi coleção com maior distribuição na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso.

romper com este modelo que fundamenta o preconceito, Tânia Mara Pedroso Müller destaca que “se faz necessário recontar a história ensinada e aprendida e destacar os feitos, os movimentos de resistência e as heranças culturais dos negros que permitiram a formação diferenciada da nação brasileira” (CADERNOS PENESB, 2008/2010, p.22).

Ainda no livro de Gilberto Cotrim, tem-se no *Capítulo 4 - Escravidão e resistência*, impresso nas páginas 39 a 51, o momento em que o autor foca suas discussões no tráfico negreiro, trazendo a contribuição do historiador africano Joseph Ki-Zerbo (2006), o qual trata do impacto do tráfico negreiro na África:

o tráfico custou a vida de milhões de africanos, que foram arrancados a este continente e expedidos, em condições atroz, para além do Oceano Atlântico. Nenhuma coletividade humana foi mais inferiorizada do que os negros depois do século XV. [...] Os escravos eram comprados às toneladas. [...] O tráfico foi o ponto de partida de uma desaceleração, um arrastamento, uma paragem da história africana. (...) Se ignorarmos o que se passou com o tráfico negreiro, não compreenderemos nada sobre a África (KI-ZERBO. 2006, p.24-25).

Esse trecho do livro corrobora com as postulações de Anderson Ribeiro Oliva, que sugere a participação dos especialistas africanos, como “Joseph Ki-Zerbo, Cheik Anta Diop, Elikia M'Bokolo, Théophile Obenga, entre outros” (OLIVA, 2009, p. 165) acerca da abordagem da História da África nos livros didáticos. Essa parceria é inevitável e obrigatoriamente necessária, tendo em vista que práticas isoladas na abordagem dos temas em questão foram e vêm sendo realizadas, de forma fragilizada, há alguns anos⁵. Tal feito não apresenta colaboração no processo de amenizar a discriminação racial; as representações didáticas, ao contrário, estabilizam as produções “estereotipadas” dos autores de décadas anteriores.

No *Volume 3*, na unidade que discute o Brasil na primeira metade do século XX, abordando os primeiros governos, a sociedade e a economia na

⁵ Essa constatação de pouco valor atribuída à História da África nos livros escolares até meados dos anos 1990 vem de encontro às observações de Oliva (2009, p.144).

Primeira República, dirigimos a observação ao texto *Revolta da Chibata (1910)*, e constatamos que a coleção deu certa atenção ao acontecimento, dedicando duas páginas à revolta. À discussão, foi acrescentado o texto *Reivindicações dos marinheiros*, em que traz as observações, na perspectiva de Edmar Morel (1979), sobre o documento com mensagem dos marinheiros rebelados ao presidente da República, com teor de enfrentamento, de resistência e exigência, conforme trecho do documento: “Tendo V. Excia. o prazo de 12 horas para mandar-nos a resposta satisfatória, sob pena de ver a Pátria aniquilada” (COTRIM, 2010, p.101).

O registro de formas de resistência utilizadas pelos africanos escravizados vem ao encontro às considerações de Nilma Lino Gomes (2011, p. 139-140), que destaca a necessidade de apresentá-los enquanto protagonistas nos livros didáticos, desnaturalizando a versão oficial, que quase sempre os retrata como sujeitos passivos, dóceis, imobilizados. Reforçamos que “colocar os africanos e seus descendentes sem reação à escravidão e ainda, negar sua capacidade intelectual em criar estratégias de sobreviver a escravidão” (SANTOS, 2009. In: VIEIRA, 2009, p.10), é reafirmar a crença na “superioridade branca”, defendida pelas doutrinas raciais⁶ do século XIX.

Outra coleção que analisamos, aprovada pelo PNLD 2012 ao público do Ensino Médio, é a *História: das cavernas ao terceiro milênio*, das autoras Patrícia Ramos Braick⁷ e Myriam Becho Mota⁸, divulgada pela Editora Moderna, 2010. Segundo o SIMAD – Sistema do Material Didático, disponível no Portal do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação⁹, é a segunda coleção mais distribuída na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso.

6 Para melhor compreensão sobre as doutrinas raciais, recomendamos a leitura do texto *As Ciências Sociais no Brasil e a Questão Racial*, de Giralda Seyferth (In: Cativeiro e Liberdade. Rio de Janeiro, IFCH/UERJ, 1989).

7 Mestre em História (área de concentração: História das Sociedades Ibéricas e Americanas) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora do Ensino Médio em Belo Horizonte, MG.

8 Licenciada em História pela Faculdade de Ciências Humanas de Itabira, MG. Mestre em Relações Internacionais pela The Ohio University, EUA. Professora do Ensino Médio e Superior em Itabira, MG.

9 Acesso pelo link: <http://www.fnde.gov.br/>.

Encontramos, no *Capítulo 4 – Mesopotâmia, Egito e o Reino de Cuxe*, dentro do Volume 1, um texto complementar sobre *A história da África e sua importância para o Brasil*, destacando que “sendo antiga e ampla a bibliografia histórica sobre a África, a história da África é, contudo, uma disciplina nova [...] porque só há algumas décadas se incorporou ao currículo das universidades” (SILVA, 2003, p. 229-240.).

Acresceu-se ao texto em questão, atividades com teor de ativar reflexão e atitude crítica aos alunos, buscando pensar como se caracterizou e/ou caracteriza as relações entre o Brasil e a África e as influências dos africanos na cultura brasileira:

1. Indique como se caracterizam as relações existentes entre o Brasil e a África.
2. De que maneira podemos conhecer a história dos povos africanos? Identifique quais são as fontes históricas disponíveis apontadas no texto.
3. Faça uma pesquisa em livros e na internet e descubra as influências dos africanos na cultura brasileira. Procure as características da cultura africana que marcaram a nossa música, a língua portuguesa, a alimentação, as relações, as festas etc. (BRAICK e MOTA, 2010, p.74).

Sobre a História da África, M. Amadou Mahtar M’Bow aponta que

durante muito tempo, mitos e preconceitos de toda espécie esconderam do mundo a real história da África. As sociedades africanas passavam por sociedades que não podiam ter história. Apesar de importantes trabalhos efetuados desde as primeiras décadas do século XX por pioneiros como Leo Frobenius, Maurice Delafosse e Arturo Labriola, um grande número de especialistas não africanos, ligados a certos postulados, sustentavam que essas sociedades não podiam ser objeto de um estudo científico, notadamente por falta de fontes e documentos escritos. [...] havia uma recusa a considerar o povo africano como o criador de culturas originais que floresceram e se perpetuaram, através dos séculos, por vias que lhes são próprias (-ZERBO, 2010, p. 21).

Consideramos, com base na proposta analisada, ser indício de ruptura com as práticas da historiografia tradicional; ou seja, a inserção de textos e atividades que buscam o reconhecimento das sociedades africanas possibilita estudar a história dessas com o mesmo tipo de abordagem que se aplica à história europeia ou brasileira. Tal perspectiva também é contemplada por Oliva (2009, p. 163), ao destacar que estudar a História da África é como estudar a História da América, da Europa e da Ásia. Entende Renilson Rosa Ribeiro, no que tange à historiografia tradicional, a necessidade de novos olhares sobre a versão oficial, que apresenta quase sempre os negros, nas páginas dos livros didáticos, como “submissos, inferiores, exóticos – sujeitos distantes do que se convencionou chamar de sujeito universal: europeu, branco, masculino e cristão” (RIBEIRO, 2007, p.46).

Há ainda a coleção *História: Geral e Brasil*, do autor José Geraldo Vinci de Moraes¹⁰, Editora Saraiva, 2010, aprovada pelo PNLD 2012 ao público do Ensino Médio, que teve pouca distribuição na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso, segundo registra o SIMAD – Sistema do Material Didático, cujo acesso se dá pelo Portal do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Constatamos que no Volume 1, Capítulo 5, o autor propicia estudos sobre As Primeiras Sociedades Africanas, focando a diversidade cultural do continente africano, como a vegetação e hidrografia e famílias linguísticas da África, por meio do uso de Mapas (p. 53).

Há na seção Para Refletir, no trecho de texto do autor Alberto da Costa e Silva (1996, p.314), um pequeno estudo que envolve as características culturais do reino de Mali, momento em que os autores incitam aos educandos a necessidade da pesquisa, o que possibilita quebrar a noção de unidade africana, conforme a questão sugerida:

1. Para compreender de maneira adequada o texto, faça uma pesquisa sobre os ritos animistas e os *griots*. Anote no caderno o que você descobriu”. (MORAES, 2010, p. 63).

¹⁰ Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo. Professor de Metodologia da História na Universidade de São Paulo.

Essas atividades continuam, por meio de questões propostas, na seção Revisão e Aprofundamento:

Algumas sociedades africanas formaram grandes reinos [...]. Outras eram agrupamentos muito pequenos de pessoas que caçavam e coletavam o que a natureza oferecia ou plantavam o suficiente para o sustento da família e do grupo. Mas todas, das mais simples às mais complexas, se organizavam a partir da fidelidade ao chefe e das relações de parentesco. (Marina de Mello e Souza. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2006, p. 31).

- a) Compare as diferentes formas de organização política das sociedades africanas.
- b) Explique a semelhança nas formas de organização política das sociedades, apontada pela autora do texto, comentando o papel do *mansa*, no Mali, do *obá*, em Ifé, e do *manicongo*, no Congo. (MORAES, 2010, p. 67).

É preciso destacar que a África e os conteúdos trabalhados nas aulas de história, em escolas brasileiras e portuguesas, “ainda permanece marcada por tensões inquietantes, prolongados silêncios e um descaso que, apenas aos poucos, está sendo superado” (OLIVA, in: PANTOJA, 2006, p. 139). Anderson Ribeiro Oliva indica com tal observação que se deve tomar cuidado aos equívocos da abordagem do tráfico e da escravidão, além das imprecisões e incorreções aí localizadas.

O estudo das sociedades africanas ainda é relatado como espaço marcado pelos estereótipos e vitimizações, embora se postule valorizar a África como um universo histórico-cultural diverso e complexo (LIMA, 2004, p. 85). A fim de alcançar esse objetivo, ou seja,

combater uma tradição multissecular de leituras preconceituosas (...) marcadamente eurocêntricas, seria preciso destacar determinados aspectos da trajetória histórica africana, com ênfase em alguns pontos fundamentais, como: o estudo das singularidades do continente (...) e de seus vários recortes histórico-temático-temporais (WEDDERBURN, 2005, p. 134-142).

Analisando ainda a coleção, no *Capítulo 15 - A Expansão Marítima Europeia*, identificamos a reprodução da historiografia tradicional, da história “objetiva”, que perpetuava com a ideia de uma “verdade” (CERTEAU, 2002, p. 67), de uma “historiografia portadora do método positivista” (ALMEIDA, 2009, p. 14) que garantia a “verdade” a partir da fidelidade ao que diziam as fontes, principalmente no texto que trata do comércio de escravos e no mapa que traça as rotas e centros escravistas dos séculos XV e XVI (p. 177), momento em que o autor reforça, com a insistência de termos repetitivos, as (re)produções já construídas acerca da temática escravidão:

A escravidão (grifo nosso) não era um tipo de relação social desconhecida na África. [...] os escravos (grifo nosso) faziam todo tipo de trabalho [...]. Havia ainda o uso sexual das mulheres escravas (grifo nosso). [...] A escravidão (grifo nosso) era mais comum nos centros urbanos [...]. Havia o comércio de escravos (grifo nosso) entre os reinos do Sudão e os povos comerciantes [...]. Alguns escravos(grifo nosso) chegaram ao Extremo Oriente. [...] quando os europeus alcançaram a costa atlântica africana, já havia na região um ativo comércio de escravos (grifo nosso), que passou a interessar aos comerciantes portugueses. No início do século XVI, o comércio do ouro africano já era rarefeito, e o escravo (grifo nosso) tornou-se a mercadoria mais valiosa e lucrativa. [...] Até o século XVIII, as regiões do golfo de Benin (ou a costa da Mina) e de Angola (que ficou conhecida como costa dos Escravos (grifo nosso)) foram as que mais forneceram escravos (grifo nosso) para o continente americano, aquecendo o comércio atlântico. No século XIX, a costa oriental tornou-se a maior exportadora de escravos (grifo nosso). [...] Esse comércio significava acúmulo de poder e luxo para os reinos africanos, que tratavam de conquistar mais escravos (grifo nosso) por meio de guerras [...]. No século XVII, foram organizadas, no interior do continente, feiras nas quais os comerciantes [...] negociavam escravos (grifo nosso). Mas era na nas cidades da costa que ocorria o comércio ativo, e onde os escravos (grifo nosso) eram embarcados principalmente para a América. A intensa atividade comercial e os altos lucros fizeram da escravidão (grifo nosso) e do tráfico dos escravos (grifo nosso) uma lucrativa atividade econômica

até o século XIX. [...] Em diversos locais, houve resistência à escravidão (grifo nosso), gerando movimentos e conflitos, o que não evitou a escravização (grifo nosso) e a exportação de cerca de 10 milhões de africanos (MORAES, 2010, p.177-178).

É possível identificar no texto acima que os povos africanos ainda são representados como vitimizados, mercadorias, coisas. Significa que a representatividade do povo afrodescendente atrela-se a ‘escravidão’. Os elementos da narrativa expostos no livro perpetuam as concepções em torno de um imaginário que fundamenta a vinda de grupos africanos, numa relação mercadológica, num acordo comercial e econômico. Assim, pensamos que a narrativa de um livro publicado em 2010 deveria focalizar pela positividade em torno dos sujeitos afros e suas contribuições culturais, ou como destaca Oliveira:

seria importante que as narrativas presentes nos livros didáticos lidassem não apenas com o negro escravo, o negro que vive em condições precárias de sobrevivência, mas também a riqueza e problemas apresentados por sua cultura, por sua atuação social, ou seja, com a multiplicidade de posições que ocupa ao longo da história (OLIVEIRA, M. A. de, 2000, p. 170).

Isso vem ao encontro às observações de Renilson Rosa Ribeiro que, a respeito da presença negra nos livros didáticos de história, à guisa de ilustração, declara que “em uma pesquisa realizada no ano de 2000, com uma amostragem de livros didáticos de História do Brasil, produzidos nos anos 80 e 90, identificamos que os negros continuavam a aparecer sem nenhum tipo de autonomia” e que

embora a figura de Zumbi tenha ganhado destaque nas discussões (...) as imagens canonizadas da Princesa Isabel e Joaquim Nabuco continuam a ocupar especial destaque nos livros didáticos. A história dos quilombos no Brasil permanece numa página ainda a ser escrita nos livros didáticos. Mesmo a história do quilombo de Palmares carece de maiores informações e explicações. (RIBEIRO, 2007, p.47).

Nesse sentido, vale considerar a observação de Christian Laville, ao postular que a universidade também deixe de ignorar o tema, caso contrário, “essa crença de que através do ensino de História seria possível regular consciências e comportamentos, aglutinar descontentamentos e decepções, catalisar movimentos de transformação (...) é tão somente uma vã ilusão” (LAVILLE, 1999, p. 127).

Considerações

Diante do que foi exposto, na coleção *História Global: Brasil e Geral*, do autor Gilberto Cotrim, percebemos que há momentos em que orienta os alunos a pensar historicamente, a reconhecerem as diferentes experiências históricas das sociedades e, com base nesse entendimento, a compreenderem as situações reais da cultura africana e afro-brasileira; por outro lado, constatamos também a manutenção da historiografia tradicional, através de termos preconceituosos. Nessa perspectiva, segundo Renilson Rosa Ribeiro, “aos negros, nas páginas brancas dos livros didáticos, continua, cabendo ainda a função de personagem secundário marginalizado, assistindo a atuação dos grandes sujeitos históricos em cena, na sua maioria brancos ou coadjuvantes dos brancos”. (RIBEIRO, 2007, p. 46).

Na coleção *História: das cavernas ao terceiro milênio*, das autoras Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota, a História e Cultura da África e dos afrodescendentes são apresentadas através de atividades com teor de ativar reflexão e atitude crítica aos alunos, buscando pensar como se caracterizou e/ou caracteriza as relações entre o Brasil e a África e as influências dos africanos na cultura brasileira. Soma-se a tal perspectiva as observações de Mônica Lima ao apontar que a África é o berço da humanidade e “está em nós, em nossa cultura, em nossa vida, independentemente de nossa origem familiar pessoal” (In: Cadernos Penesb, 2006, p.70).

Por fim, constatamos na coleção *História: Geral e Brasil*, do autor José Geraldo Vinci de Moraes que a História e a cultura da África, bem como dos afrodescendentes, são direcionadas a apresentar a diversidade cultural e as formas

de resistência; entretanto, algumas passagens ainda retratam os povos africanos como vitimizados. Nesse sentido, Oliva (2009) destaca a necessidade de “quebrar as tendências em ler as sociedades africanas apenas pelas faces negativas do continente ou pelo grande conjunto de estereótipos que recaem sobre elas” (p.156).

Referências

ALMEIDA, Ivete Batista da Silva. *Metodologia do Ensino de História*. Ipatinga: Editora Prominas, 2009.

BRAICK, Patrícia Ramos. *História: das cavernas ao terceiro milênio*. Patrícia Ramos Braick, Myriam Becho Mota. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2010 – MP.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2002.

COTRIM, Gilberto. *História Global: Brasil e Geral: volume 2 - 1. ed.* São Paulo: Saraiva, 2010 (MP).

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. *Política & Sociedade*. Volume 10 – nº 18 – abril de 2011.

Guia de livros didáticos: PNLD 2012: História: - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

JESUS, N. M. de; CEREZER, O. M.; RIBEIRO, R. R. (orgs.). *Ensino de História: trajetórias em movimento*. Cáceres: Ed. UNEMAT, 2007.

KI-ZERBO, Joseph. *História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África* / editado por Joseph Ki-Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, vol. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.

LIMA, Mônica. A África na Sala de Aula. *Nossa História*. Rio de Janeiro, ano 1, nº 4, fevereiro de 2004.

LIMA, Mônica. História da África: Temas e questões para a sala de aula. In: OLIVEIRA, Iolanda e SISS, Ahyas (orgs). *Cadernos PENESB: População negra e Educação Escolar*. (n.7) (novembro 2006) Rio de Janeiro/Niterói –Quartet/EdUFF, 2006.

MORAES, Geraldo Vinci de. *História: Brasil e Geral: ensino médio*. Volume 1 - 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. *Cadernos Penesb: discussões sobre o negro na contemporaneidade e suas demandas*. In: *Cadernos Penesb*, 2008/2010, p.22.

MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVA, Anderson Ribeiro. *A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006)*. *História*. São Paulo, vol. 28, n. 2, p. 143-172, 2009.

Portal do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

RIBEIRO, R. R. (org.), 2002. In: JESUS, N. M. de; CEREZER, O. M.; RIBEIRO, R. R. (orgs.). *Ensino de História: trajetórias em movimento*. Cáceres: Ed. UNEMAT, 2007.

SECAD/MEC (Brasil). *Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/0*. Brasília: MEC-SECAD, 2005.

SEYFERTH, Giralda. *As Ciências Sociais no Brasil e a Questão Racial*. In: *Cativeiro e Liberdade*. Rio de Janeiro, IFCH/UERJ, 1989.

VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos. *Africanidades e Educação em Mato Grosso*. /Paulo Alberto dos Santos Vieira; Ângela Maria dos Santos; Maristela Abadia Guimarães; Jacqueline da Silva Costa (orgs.). Cuiabá: KCM Editora, 2009.

LEY ORGÁNICA DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA DE 1903 Y LA FORMACIÓN DE PROFESORAS¹

Yésica Paola Montes Geles²

Nílce Vieira Campos Ferreira³

Introducción

Con la creación de las escuelas normales femeninas en la segunda mitad del siglo XIX la formación de profesoras primarias se instaló como una profesión para las mujeres de la época. El decreto n° 356 de 1874 reglamentó la instalación de una escuela normal femenina en cada Estado⁴ del país, dándole a la mujer un lugar en el espacio de la educación.

Con la posesión del conservadurismo en el gobierno colombiano en 1886, se inició lo que se conoció como Hegemonía Conservadora. Una época en la que la Iglesia católica recuperó el lugar que con la liberalismo radical se le había disminuido. A nivel educativo, la Instrucción Pública se regía en concordancia con la religión católica, lo que le exigía a las instituciones educativas reorganizar las disciplinas escolares e incorporar cátedras de religión orientadas por un sacerdote.

1 Esta ponencia hace parte del trabajo de investigación sobre la formación de profesoras en la Escuela Normal de Institutoras de Bolívar en el periodo de 1874 a 1930.

2 Professora adjunta da Corporación Universitaria del Caribe/Colombia Campus Sincelejo, Mestra em Educação pela UFMT. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero – GPHEG, do grupo de pesquisa Educação, Universidad y Sociedade da Universidad de Cartagena e da Rede Mulheres pela Equidade de Gênero -REMEG.

3 Professora Adjunta da UFMT/Cuiabá/MT e do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/Cuiabá/MT, Coordenadora Adjunta do Centro Memória Viva - CMV e Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero - GPHEG.

4 En el año de 1863 Colombia es denominado Estados Unidos de Colombia, el cual estaba constituido por 9 Estados Soberanos Independientes. Para 1886, se le otorgó al país el nombre de República de Colombia y los Estados Soberanos Independientes pasaron a ser llamados Departamentos, los cuales aún conservan este nombre.

Así, como expresa Rafaela Vos Obeso (1999, p. 107), “la pedagogía católica relevó la educación laica, promocionada por el viejo radicalismo, y las rígidas normas morales continuaron regulando la institución familiar [...]”. A partir de allí, se realizaron cambios sustanciales en la educación colombiana partiendo desde la abolición del laicismo, el refuerzo de la relación Estado-Iglesia y la educación técnico-profesional.

Este artículo se justifica porque, a través del análisis de la Ley Orgánica de Instrucción Pública, se busca darle visibilidad a la mujer dentro de la historia, reconocer los lugares que ellas tuvieron en la historia de la educación y en los procesos educativos del país, puesto que la mujer en la sociedad y en los relatos históricos ha sido invisibilizada y silenciada bajo la imagen de sumisión y obediencia, limitando su actuación en los espacios públicos. Bien nos plantea Michelle Perrot (2009, p. 10) que “[...] el silencio más profundo es el del relato”, ese relato histórico en el cual la mujer no está contada.

El texto tiene como bases teóricas los planteamientos de diversos autores que se enfocan en el estudio de la historia de las instituciones educativas como son Pablo Nosella, Ester Buffa y Justino Magalhães; historia de las mujeres como Michelle Perrot, Rafaela Vos Obeso y Jane Soares de Almeida. La investigación se basa en fuentes documentales e iconográficas ubicadas en el archivo histórico de Cartagena, la biblioteca del banco de la República y la fototeca de Cartagena. Las fuentes documentales primarias están constituidas por los decretos, la Ley Orgánica e 1903 y otros documentos oficiales. Las secundarias son los escritos sobre la educación femenina y la Escuela Normal de Institutoras.

La Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1903 y sus Fundamentos

La Instrucción Pública en el siglo XX en Colombia tuvo inicio con una nueva reforma educativa. Después de la pérdida del poder del gobierno nacional de los liberales radicales y el ascenso de los conservadores liderados por Rafael Nuñez, la educación pública presentó cambios en su estructura y

organización. En 1903, el gobierno conservador proclamó la Ley Orgánica de Instrucción Pública bajo el ideal de una educación organizada de acuerdo a las doctrinas católicas (BOGOTÁ, 1903).

La Ley n° 39 de 26 de octubre de 1903 o Ley Orgánica de Instrucción Pública de Colombia, que también es conocida históricamente con el nombre de Ley Uribe, en honor al entonces Ministro de Instrucción Pública Antonio José Uribe, quien la reglamentó y defendió. Esta Ley, regulada en el año de 1904 por el Decreto n° 491, planteó un nuevo sistema de educación en Colombia en concordancia con las particularidades y necesidades del país e integró las normas sobre los museos, bibliotecas y archivos públicos.

Rafael Ríos Beltrán (2004) se refiere a ella como el punto de partida de toda reforma educativa en la primera mitad del siglo XX.

Con esta ley se comienza a plantear la necesidad de hacer cambios, tomar nuevos rumbos y orientaciones en la empresa de instruir la niñez y la juventud colombiana. De esta manera se introducen nuevos saberes y métodos para la formación de maestros y las nuevas generaciones perfilándose así la formación de un sujeto productivo, útil, con iniciativa individual y amante del trabajo frente al hombre pasivo, funcionalista y ocioso del siglo XIX (BELTRÁN, 2004, p. 79).

La Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1903 históricamente es considerada el fundamento jurídico del sistema educativo colombiano (MOLLANO; VERA, 1983) puesto que, frente al Decreto Orgánico de Instrucción Pública - DOIP- de 1870, el cual decretaba la obligatoriedad de enseñanza elemental, la Ley n° 39 aprobaba la educación elemental gratuita y no obligatoria, promoviendo su universalización. Esto marcó el antes y el después del sistema educativo colombiano.

La Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1903 en relación al Decreto Orgánico de 1870 creado en concordancia con la Constitución Política de Rionegro de 1853, le otorgaba valor a la educación como proceso para formar una nación moderna, por lo que buscaba redefinir la formación de

los maestros, a través de nuevos métodos pedagógicos implementados en las escuelas normales, así como el fortalecimiento y ampliación de las mismas en todo el territorio nacional.

Antonio José Uribe (1927) afirmó que la Ley se expidió luego de realizar un balance detallado de los 5 momentos esenciales por los que pasa la legislación de la Instrucción Pública colombiana, desde la independencia hasta 1903.

Un primer momento inició con la expedición de la Ley de 18 de marzo de 1826, donde se reglamentó la educación pública para los ciudadanos, teniendo en cuenta sus talentos y sus inclinaciones; así como la instrucción general en escuelas de enseñanza primaria y elemental, y la instrucción especial, en universidades departamentales y especiales. Este momento culminó con la ley 7 de 21 de mayo de 1842.

El segundo momento comenzó con la ley 7 de 21 de mayo de 1842, donde se autorizaron las reformas para las universidades y para los planes de Instrucción Pública.

Un tercer momento estuvo marcado por lo dispuesto en la Ley 2 de 15 de mayo de 1850, la cual otorgó libertad a la enseñanza de todos los ramos de las ciencias, las artes y las letras, abolió las universidades y suprimió el grado de bachiller.

El cuarto período inició con la Ley 66 de 16 de septiembre de 1867 que reglamentó la creación de la Universidad Nacional de Colombia con asiento en la ciudad de Bogotá, dándose la apertura de seis institutos o escuelas especiales: medicina; literatura y filosofía; ciencias naturales; artes y oficios; derecho e ingeniería.

El último momento se centró en las disposiciones de la Constitución Política de Colombia de 1886, donde surgió una nueva reforma de instrucción popular, marcada por una enseñanza gratuita y el restablecimiento de la enseñanza clásica en la Facultad de Filosofía y Letras.

La creación de la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1903, en el mandato del presidente José Manuel Marroquín, fue, en su momento, la herramienta legislativa más útil para la regulación y direccionamiento de los nuevos procesos educativos, puesto que en ella se construyó un sistema escolar y un sistema universitario, y a la vez, se implementó la clasificación de la educación formal. De igual manera, se establecieron normas para el fortalecimiento de las escuelas normales en todo el país.

Unos de los cambios más importantes de la Ley Orgánica fue la imposición de la religión católica como eje de la educación colombiana, aboliendo la libertad de cultos proclamada por los liberales de los años 70 en el Decreto Orgánico de 1870.

Ambos principios, el de la obligatoriedad de la enseñanza elemental y el de la neutralidad religiosa, dieron lugar a un largo y complejo conflicto con la Iglesia y con amplios sectores de la opinión pública. Se veía en ellos una negación del principio de la libertad de enseñanza que garantizaba la constitución y una incoherencia con los sentimientos católicos de la mayoría de la población nacional (JARAMILLO, 1980, p. 2).

Según, Jaime Jaramillo (1980), estos dos elementos fueron los más innovadores y polémicos dentro del Decreto Orgánico de 1870, especialmente el reglamentar la libertad de religión dentro de una sociedad mayoritariamente católica. Esta libertad de clero en la educación es eliminada en la Ley Orgánica de 1903, en la cual se expresó en su primer artículo que la instrucción pública estaba en concordancia con la religión católica (BOGOTÁ, 1903).

Otro importante cambio, que resalta Jaramillo, presente en la Ley n° 39 de 1903 fue ofrecer una educación libre en todos los grados, es decir, abolir el sentido de obligatoriedad de la educación presente en el Decreto de 1870. Esto, porque la obligatoriedad exigía a los padres de familia que enviaran a sus hijos a la escuela, imponiendo sanciones a los que incumplieran.

Es claro, que la propuesta de una educación igualitaria para todos era favorable. Sin embargo, en las familias rurales, donde los niños se dedicaban a trabajar el campo junto a sus padres, la educación y su obligatoriedad era vista como un problema, lo cual ponía en conflicto la relación del pueblo y el gobierno.

Así, la educación primaria estaría a cargo de los gobiernos de los Departamentos y sería inspeccionada por el Poder Nacional. Los docentes enfocarían la enseñanza al ejercicio de la ciudadanía, la industria, el comercio, la vida religiosa para formar hombres nobles y sabios.

Por otro lado, la instrucción secundaria era inspeccionada por el Poder Ejecutivo y la Nación se hacía cargo de ella. Esta instrucción debía ser esencialmente técnica y clásica. La primera guiada al estudio de los idiomas vivos, las ciencias físicas y las matemáticas para que se preparara al ciudadano para una carrera industrial. La segunda se encargaba de preparar profesores liberales, por lo que en ella se estudian Letras y Filosofía.

La instrucción profesional, por su parte, estaba enfocada a la educación hacia la teoría y práctica del conocimiento, de una forma exigente y estricta, con el fin de educar a los mejores doctores en ciencias, derecho e ingeniería. Los institutos de minería y agricultura atenderían de modo científico la explotación de los recursos naturales del país y los demás cuerpos científicos debían dedicarse al estudio de problemas patrios.

Por su parte, las escuelas de música y Bellas Artes continuarían bajo el gobierno de la Escuela de Música y Bellas Artes Nacionales; al igual que las bibliotecas y museos nacionales, los cuales seguirían bajo la reglamentación del Ministerio de Instrucción Pública.

Esta ley buscaba, frente al decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 primera Ley Orgánica de Educación, fortalecer el control estatal sobre toda la estructura educativa, asignando responsabilidades a los departamentos, en términos administrativos (dirección, protección, vigilancia, control, nombramiento y evaluación de maestros), y a los municipios, en términos operativos

(sostenimiento, dotación y mantenimiento de instalaciones educativas); se establecía, igualmente, que la instrucción primaria que fuera costeadada con fondos públicos pasaba a ser gratuita y no obligatoria, al mismo tiempo que se promovía su universalización (OSPINA, 2010, p. 11).

Con todo, se estableció la idea de la descentralización de la educación en Colombia para que las entidades políticas pudieran atender a la instrucción popular y si era posible se creara la autonomía en los institutos de enseñanza. Claro está, siempre manteniendo una inspección constante a cargo de juntas que regulaban el sistema público a nivel municipal, departamental y nacional.

La ley orgánica a la que nos referimos estableció la armonía entre los derechos de los individuos, las familias de las corporaciones, del estado y de la Iglesia, así como el conveniente consorcio entre las actividades del municipio, del departamento y de la Nación para trabajar de consumo en la obra múltiple y fecunda de la instrucción y educación del pueblo. (BOGOTÁ, 1927, p. 8).

Para el entonces Ministro de Instrucción Pública, la Ley Orgánica de 1903 era el instrumento facilitador de relaciones entre las entidades del país. Así como también, era la creadora, gracias a sus disposiciones, del equilibrio entre los entes que conformaban la sociedad colombiana de principios del siglo XX. La Ley Orgánica, tal como estaba organizada, era el elemento primordial para alcanzar un mayor nivel educativo en Colombia.

En el año de 1903, la Instrucción Pública era la base más sólida del cambio y el progreso en el país. Todas las expectativas estaban puestas en ella y en su buena ejecución por parte de los entes públicos. Tanto así que se consideraba que no era necesaria una nueva Instrucción Pública, sino el adecuado seguimiento de las disposiciones presentes en ella. Desde esa perspectiva, el porvenir de la Patria, no era una labor constituyente y legislativa, sino administrativa, ejecutiva y docente (URIBE, 1927).

Fue tan grande el apoyo a esta nueva reforma educativa que la Ley orgánica de Instrucción Pública de 1903 estuvo vigente por más de 90 años hasta ser sustituida por la Ley General de Educación en 1994. Esta última fue fruto de la Asamblea Constituyente de 1991 que permitió la creación de la Constitución Política de 1991, donde se declaró a Colombia como un país laico y por ende a su educación.

El Lugar de Las Escuelas Normales en el Contexto de La Ley Orgánica de 1903 Y en el Decreto n° 491 de 1904

La Ley Orgánica de 1903, solo ocupó tres artículos para exponer los reglamentos relacionados con las escuelas normales. El primero de ellos, el artículo 13°, estableció la creación de dos escuelas normales en cada una de las ciudades capitales del país, siendo una para hombres y otra para mujeres. Cada institución debía ser vigilada por la entidad departamental, pero sería costeada por la Nación.

El principal objetivo con las escuelas normales expuesto en La Ley Orgánica de 1903 era formar maestros prácticos y pedagógicos, capaces de enseñar de una forma fácil y dinámica. Por ello, además de formar en la moral y la religiosidad, los docentes de las escuelas normales, según el artículo 15°, debían fomentar el estudio del comercio, la industria y la agricultura, especialmente en los estudiantes de secundaria.

Las Escuelas normales tiene doble misión: la primera es completar la instrucción general de los futuros institutores: la segunda es su función principal y específica, darles una instrucción profesional sólida. Tres años bastarían para conseguir este último objeto, siempre que la instrucción general que sirve de base a esta formación profesional y que puede adquirir en los cursos completos de la instrucción primaria, sea bastante extensa (URIBE, 1927, p. 25).

Claro es, que la educación en la escuelas normales no era igual a la impartida en otros institutos o escuelas públicas. Por lo tanto, se exigía la

ejecución de ejercicios de investigación vistos en espacios de talleres, seminarios y laboratorios para insertar al estudiante en el campo de la documentación y despertar en él la curiosidad intelectual. No era posible, dentro de las escuelas normales que solo se instruyeran en los saberes generales; se debían formar educadores a través de saberes específicos y prácticos (BOGOTÁ, 1927).

Con respecto a los estudiantes se planteaba, en el artículo n° 14, que podían ser becados por la Nación o el departamento y estas becas serían proporcionales al número de habitantes de este último. Tales becas eran incentivos del gobierno para que los jóvenes, especialmente los hombres, acogieran la docencia primaria como una carrera profesional, puesto que para ellos los estudios normalistas eran extensos y difíciles si se tenía en cuenta con el bajo estatus que ganaban siendo profesores de primaria (HELG, 1987).

Fue en el Decreto n° 491 de 3 de junio de 1904, el cual reglamentaba a la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1903, que apareció un capítulo que atendía las disposiciones de las escuelas normales. En el capítulo I del título XII sobre Instrucción Secundaria se presentó detalladamente los reglamentos de las escuelas formadoras de maestros. El artículo n° 110 estableció la creación de las escuelas Anexas destinadas a la educación en su ciclo primario.

Art. 110: Anexa a cada Escuela Normal habrá una escuela primaria para los ejercicios prácticos de los métodos de enseñanza y estará sometida en un todo a los reglamentos de las de su classe. (BOGOTÁ, 1904, p. 99).

Es claro que unos de los requisitos para establecer una escuela normal era la apertura de una Escuela Anexa, en la cual los formandos se dedicaban al ejercicio práctico de los métodos de enseñanza adquiridos en las escuelas normales, es decir, los docentes en formación realizaban sus prácticas pedagógicas dentro de la escuela Anexa perteneciente a la escuela normal.

La Ley Uribe de 1903 ordenó que en cada departamento se abriera una escuela normal para varones y otra para mujeres, las cuales contarían con una escuela primaria anexa para los ejercicios prácticos de los métodos de enseñanza. Esta ley se fundamentó en dos principios que marcarían el devenir del saber pedagógico y la educación pública hasta mediados del siglo: el énfasis en la dimensión metodológica de la pedagogía y la finalidad educativa de progreso económico. (SAÉNZ, 1997, p. 160).

Por otro lado, el Decreto n° 491 de 1904 reglamentaba las disciplinas a desarrollar en los cuatro años de formación. Estas asignaturas son generalizadas tanto en las escuelas normales de varones como en las escuelas normales de mujeres con algunas diferencias temáticas. En la formación masculina se orientaba una formación hacia las nociones de las ciencias naturales, la agricultura, la horticultura y la arboricultura, junto a disciplinas de álgebra, ecuaciones, geometría plana y del espacio. Por su parte, en la educación femenina, aunque compartía algunas disciplinas con la educación masculina como religión, moral, idioma nacional, pedagogía, metodología, se centraba la formación hacia la economía doméstica, el dibujo, las formas geométricas, el trabajo de aguja y de corte.

El decreto 491 determinó el número de cursos que deben dictarse en las escuelas normales, y él está en armonía con lo que sobre el particular se práctica en los mejores establecimientos de esta clase en el extranjero. Lo que importa es hacer una buena distribución de aquellas materias, y, en general, determinar bien los horarios, el programa de cada curso y que el Ministerio imparta atinadas distribuciones sobre la materia como han de ser todas y cada una de aquellas enseñanzas. (URIBE, 1927, p. 26).

Es evidente que, tanto en la Ley Orgánica e 1903 como en el Decreto n° 491 de 1904, se le otorgó valor fundamental a la formación de maestros. Ello, a través de la constitución de normas que aumentaban la creación de escuelas normales, el mejoramiento de su infraestructura y la formación de

maestros ligada hacia una pedagogía práctica. Por lo que es válido afirmar que la reforma de la Instrucción Pública de 1903 está centrada en la pedagogía activa, las escuelas primarias y la formación de maestros, vistos estos últimos como el pilar para el futuro de la nación (SAÉNZ, 1996).

De igual forma, en la Ley n° 39 en su artículo 15° se estableció que las escuelas normales deberían formar profesores y profesoras en las nociones fundamentales aplicables a la industria, a la agricultura y al comercio que deban ser transmitidos a los niños (BOGOTÁ, 1903).

Artículo 15. Las Escuelas normales tienen por objeto la formación de maestros idóneos para la enseñanza educación de los niños en las escuelas primaria. Se procurará especialmente que los alumnos de Estos establecimientos de enseñanza secundaria adquieran las nociones suficientes no sólo en el orden moral e intelectual sino también en los principios fundamentales aplicables a la industria, a la agricultura y al comercio que deban ser transmitidos a los niños, y que en ellos se formen maestros prácticos, más, pedagogos que eruditos. (BOGOTÁ, 1903, p. 41).

La formación en las escuelas normales debía centrarse en la práctica y la pedagogía del conocimiento, más que en la transmisión del mismo, aunque siempre regida por las doctrinas católicas. De ahí que toda institución educativa estuviera orientada hacia el catolicismo y por ende, tanto los maestros como los estudiantes, debían regirse por las normas de la iglesia.

Muestra de ello, fue el artículo 5° del Decreto n° 1244 de 21 de octubre de 1905 sobre algunas disposiciones sobre escuelas normales, que renovaba la continuidad del contrato con los Hermanos Cristianos con respecto a la Escuela Normal Superior de varones y la Escuela Normal de Cundinamarca, haciendo evidente la fuerza de la religión católica en la educación.

Art. 5° La Escuela Normal Superior de Varones quedará bajo la dirección de los Hermanos de las Escuelas Cristianas como continuidad del contrato vigente respecto de la Escuela Normal de Cundinamarca cuyo reglamento continuará rigiendo en ella. (BOGOTÁ, 1905, p. 1).

Las escuelas normales, en especial las de la capital colombiana, fueron entregadas a las congregaciones católicas que comienzan a organizarlas en pro de una educación católica. La misión alemana traída en el siglo XIX por los liberales radicales, en su mayoría protestantes, que se dedicaban a la dirección de las escuelas normales es reemplazada por sacerdotes.

En la Ley Orgánica de 1903, en los tres artículos que reglamentaron las escuelas normales en el país, solo se hizo mención de las escuelas normales de mujeres al referirse que debe existir una en cada Departamento. De igual manera, en el Decreto n° 491 de 3 de junio de 1904, el cual reglamenta a la Ley Orgánica de 1903, las normas que regían las escuelas normales femeninas eran limitadas y escasas. De los 9 artículos que conformaban las disposiciones sobre las escuelas normales, dos de ellos se referían a las escuelas normales de mujeres, donde se estipulaban las normas sobre asignaturas y los empleados que harán parte de ellas, siempre en relación a las escuelas normales de varones.

El artículo n° 115 del Decreto n° 491 de 1904, por ejemplo, detallaba las áreas de conocimiento que debían ser enseñadas, dejando en evidencia que la educación de las escuelas normales de Institutoras se direccionaba hacia la preparación para la vida doméstica.

Art. 115. La enseñanza en las Escuela normales comprenderá: 1°, Religión y Moral, por un sacerdote; 2°, Nociones Elementales de las Instituciones Constitucionales y Administrativas del País; 3°, Pedagogía y Metodología (Teórica y Práctica); 4°, idioma Nacional (Lectura, Gramática, Ortografía, Ejercicios de redacción y de Elocución); 5°, Escritura; 6° Aritmética teórica y Práctica y Sistemas Legal de Pesos y Medidas; 7°, Geografía y especialmente la Geografía de Colombia; 8°, Los principales hechos de la Historia General, y la Historia detallada de Colombia; 9°, Higiene; 10°, Nociones Elementales de Ciencias Naturales, Agricultura, Horticultura en las escuelas de profesores, Nociones Elementales de Ciencia Naturales, de Horticultura y de economía Doméstica en la escuela normal de profesora; 11°, Diseño, Formas geométricas y Trabajo Manual,

en las escuelas normales de varones. Diseño, Formas Geométricas y Trabajo de Aguja y Corte, en las escuelas normales de profesoras; 12°, Gimnasia; 13°, Música Vocal. Himno Nacional; 14°, Álgebras, las Ecuaciones de segundo grado inclusive (en las escuelas normales de varones solamente); 15°, geografía Plana y del Espacio, y Ejercicios Prácticos de Agrimensura (en las escuelas normales de varones solamente); 16°, contabilidad. Esta materia se distribuirá en los cuatro años de estudio, en la forma que determine el reglamento posterior del Ministerio de Instrucción Pública. En cuanto se expide, obsérvese el reglamento interno expedido el 31 de agosto de 1893, en lo que no sea contrario a lo establecido en este capítulo. (BOGOTÁ, 1904, p. 22)

A partir de 1903, la mujer fue considerada como agente fundamental para la formación y la educación. Su lugar en el campo de la Instrucción Pública fue tomando poder, mas siempre es vista como educadora para las actividades domésticas. Sin embargo, fue una oportunidad para que las mujeres ingresaran a una carrera profesional, adquiriendo así un lugar respetado dentro de la sociedad.

La profesión de maestra pasó a ser reconocida como una actividad propia para el bello sexo, dada la analogía que habían establecido entre “la naturaleza femenina” y la educación formal de las niñas y las jóvenes. Para la sociedad, las maestras lograban conjugar el sentido de ser madre con la capacidad de entrega al otro; existía la creencia de la supuesta capacidad innata de las mujeres para las tareas educativas, para el cuidado moral y material de la niñez. (HERNÁNDEZ, 2012, p. 250).

A partir de ello, podemos identificar la formación estaba fundamentada en dos puntos centrales. El primero de ellos, los conocimientos básicos para el cuidado del hogar, por lo que las disciplinas de costura, corte y economía doméstica eran indispensables dentro del currículo de la escuela normales femeninas. El segundo, está relacionado a la concepción que ese conocimiento debía ser transmitido a las nuevas generaciones. La mujer como profesora del sexo femenino debía inculcar en sus estudiantes los sa-

beres necesarios para que las niñas, y por ende futuras mujeres, conocieran y desempeñaran su rol social de forma adecuada, como lo esperaban aquellos que ocupaban los espacios de poder en la sociedad colombiana.

En el año 1903 la mujer seguía ocupando el lugar de educadora de niñas, regida por los cánones de la religión católica. La formación católica en las escuelas implicaba educar a la mujer bajo la imagen según el ejemplo de la virgen María. De ese modo, la mujer debía ser formada para una vida de castidad, obediencia y sumisión. Una mujer preparada para el trabajo del hogar no debía tener acceso a la misma educación recibida por los hombres, puesto que el hombre se educaba para la vida pública y ella para la vida privada. Así, la educación femenina estaba dirigida para preparar a la futura esposa y madre, considerándose ese su rol social eminentemente natural.

La imagen heredada del pasado de la mujer como “bien sagrado” (virgen, madre y religiosa) o como objeto sexual, encubierta también por la maternidad y pureza, permanecía en la ideología social, imponiéndole un código moral que contribuía al conservadurismo cultural. El acervo religioso configuró los imperativos de la época, determinando los patrones, costumbres y valores que pesaban sobre las mujeres de ese momento. (OBE-SO, 1999, p. 71).

Como lo manifiesta Obeso (1999) la mujer, quien había heredado a través de la historia la imagen de pureza y obediencia de la virgen María, debía aún en los inicios del siglo XX continuar bajo la sombra de los patrones de sumisión y bondad. Ello, implicaba que la educación brindada a su sexo fuera coherente con el conservadurismo que la mantenía relegada al espacio privado.

Sin embargo, es importante anotar que aunque la educación en las escuelas normales femeninas a inicios del siglo XX estaba ligada aún con las actividades domésticas, la creación, fortalecimiento y empoderamiento de estas instituciones como espacios femeninos, permitió que las mujeres colombianas adoptaran una posición de prestigio y reconocimiento social. Así

mismo, se le possibilitaba desempeñarse en una labor distinta a la del hogar por ser consideradas seres honorables y honrados.

Consideraciones

La Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1903 permitió la organización de la educación pública en el país. Dentro de sus componentes estaba la organización de la formación docente en las escuelas normales y para ello, mantenía la consigna de crear dos escuelas normales en cada Departamento, una masculina y una femenina. No obstante, el objetivo de estas escuelas estaría vinculado con el ideal de progreso defendido desde 1886 por los conservadores.

Las Escuelas Normales femeninas del país a partir de la primera mitad del siglo XX sufrieron cambios sustanciales que modificaron su estructura interna y por ende, generaron una nueva forma de instruir a las futuras maestras del país. A través del análisis de la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1903 podemos afirmar que se inició una formación basada en el catolicismo, aboliendo el ideal de los liberales de educación libre de cultos.

Se hace evidente, que aunque la feminización del magisterio es imperante a inicios del siglo XX, las leyes y decretos sobre la formación de profesores da mayor espacio a las escuelas normales masculinas. La educación femenina continua siendo dirigida para la formación de buenas esposas, madres o mujeres hogareñas, solo siéndoles posible desempeñarse como profesoras primarias.

Referencias

ALMEIDA, Jane Soáres. **Mulher e educação: A paixão pelo possível.** São Paulo: Editora UNESP, 1998.

BELTRÁN, Rafael. Las ciencias de la educación en Colombia. Algunos elementos históricos sobre su apropiación e institucionalización. 1926-1954. **Revista Memoria y Sociedad**, Vol. 8, N° 17, junio-diciembre de 2004. Departamento de Historia, Pontificia universidad Javeriana. Disponible en:

http://www.javeriana.edu.co/Facultades/C_Sociales/memoria/memoria17/rafael.pdf. Acceso em: 9 de maio de 2015.

HELIG, Aline. **La educación en Colombia. 1918-1957**. Bogotá: Editorial presencia, 1987.

JARAMILLO, Jaime. Decreto Orgánico de Instrucción Pública nov. 1870. **Revista colombiana de educación**. Bogotá: N. 5, janeiro de 1980.

NOSELLA, Paulo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares**. Por que e como pesquisar. Campinas, SP: Editora Alinea, 2009.

OSPINA, Carlos. **El proyecto moderno instruccional en Antioquia (1903-1930)**: los modos de Instrucción que funcionaron a instancias de la ley 39 de 1903. Medellín, 2010, 383 págs. Tesis (Doctorado en Educación). Universidad de Antioquia, 2010.

SÁENZ, Javier. Reformas normalistas de la primera mitad del siglo XIX (1903-1946). **Revista Educación y Pedagogía**, Antioquia. V. 7, N° 14-15, noviembre de 1997. Disponible en: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5585/5007> Acceso em: 5 de mayo de 2015.

PERROT, Michelle. **Mi historia de las mujeres**. Buenos aires, Fondo de cultura económica, 2009.

URIBE, Antonio José. **Reforma escolar y universitaria**. Informe que el ministro de Instrucción Pública presenta al congreso de Colombia en sus secciones ordinarias de 1904, Bogotá, 1927.

_____. **Instrucción Primaria**. Informe que el ministro de Instrucción Pública presenta al congreso de Colombia en sus secciones ordinarias de 1904, Bogotá, 1904.

OBESO, Rafaela. **Mujer, cultura y sociedad**. Barranquilla, 1903-1930. Barranquilla, Fondo de publicaciones de la Universidad del Atlántico, 1999.

Esta relevante obra evidencia pesquisas que são desenvolvidas nas regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil. Rigorosas investigações analisam temáticas que emergem nas discussões propostas neste livro contemplam as questões indígenas, quilombolas, raciais, entre outras de mesmo valor e importância, como educação de jovens e adultos e educação rural, por meio de pesquisas realizadas em diversos espaços e abordagens, permeadas pelas práticas pedagógicas de diferentes áreas do conhecimento, o que comprova a máxima de que a escola é um lugar de múltiplas realidades, composta por múltiplos sujeitos.

A obra ainda evidencia a preocupação com essas temáticas sociais para que sejam difundidas e discutidas, ampliando os espaços de debates para além dos espaços acadêmicos, levando à comunidade importantes conhecimentos e premissas de pesquisadoras e pesquisadores que sobre as temáticas aqui apresentadas se debruçam.

Nilce Vieira Campos Ferreira
Professor Adjunta da Universidade Federal de Mato
Grosso/UFMT/Cuiabá



978-85-327-0641-6

The logo for EduFMT Digital, featuring a stylized sun or gear icon above the text "EduFMT DIGITAL".

EduFMT
DIGITAL